

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Centro Regional das Beiras – Viseu

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais



Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Educação Especial

**A ESCOLA DE HOJE:
ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA PARA OS
ALUNOS COM DID?**

(Um estudo de caso)

Orientadores

Professora Doutora Célia Ribeiro

Mestre Cristina Simões

Cristina Paula Teixeira Mafra Estrela Azevedo

Viseu, Novembro de 2012

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Centro Regional das Beiras – Viseu

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

**A ESCOLA DE HOJE:
ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA PARA OS
ALUNOS COM DID?**

(Um estudo de caso)

Dissertação de Mestrado
para a obtenção do grau de Mestre
em Ciências de Educação,
Especialização em Educação Especial,
sob a orientação
da Professora Doutora Célia Ribeiro
e Mestre Cristina Simões

Cristina Paula Teixeira Mafra Estrela Azevedo

Viseu, Novembro de 2012

Agradecimentos

Quando nos propomos procurar respostas para algumas questões que nos preocupam não podemos ter a pretensão de o fazermos sozinhos. Muitas vezes essa procura não é fácil e o percurso é longo.

Porque a colaboração é fundamental, gostaríamos de agradecer a todos os que acompanharam o desenvolvimento deste trabalho e apoiaram todo o processo até ao final, e sem os quais teria sido muito difícil ter levado a cabo esta tarefa.

Assim, agradeço à Professora Doutora Célia Ribeiro e à Mestre Cristina Simões, pelo valioso acompanhamento nesta dissertação e pela disponibilidade sempre demonstrada ao longo da orientação.

Aos professores do Mestrado pelos conhecimentos que me transmitiram despertando-me para novas perspetivas.

À Dr.^a Rosa Martins pelo sempre prestável apoio.

Aos colegas de Mestrado, em particular ao “Grupo das 5”, pelos bons momentos e pelo convívio partilhados.

À direção do Agrupamento de Escolas onde desenvolvi o meu estudo, que sempre se mostrou disponível e receptiva a colaborar.

Aos coordenadores de estabelecimento, professores, assistentes operacionais, técnicos, encarregados de educação, alunos, que colaboraram prontamente em resposta às minhas solicitações.

Ao grupo de alunos alvo do meu estudo, pela disponibilidade com que participaram, simpática e prontamente, sempre que solicitados.

A todos os que estiveram presentes nos momentos bons e menos bons desta longa etapa, acreditando sempre nas minhas capacidades e motivando-me a continuar.

Ao meu fantástico marido e aos meus três filhos, fonte inspiradora a quem recorri muitas vezes para “recarregar as baterias” e que comigo, solidários, partilharam esta parte das nossas vidas.

Resumo

A escola tem vindo a modificar o seu modo de atuar, de forma a dar uma resposta mais adequada às necessidades educativas dos alunos. No entanto, esta resposta difere consoante a realidade e nem sempre parece ser a mais eficaz. O conceito de inclusão, na sua vertente educativa, alicerça-se no pressuposto de assegurar a todas as crianças e jovens o direito à educação, nas escolas do ensino regular das suas comunidades, independentemente das suas características ou dificuldades.

A implementação de um modelo inclusivo, requer uma planificação sistemática e flexível, colaborativa, apoiada, entre outros, num conjunto de parâmetros como sejam a cultura da escola, as características dos líderes, a participação, os recursos e os apoios disponíveis e as estratégias de intervenção e de avaliação.

Nesta perspetiva, o nosso estudo enquadra-se numa abordagem compreensiva acerca da organização do processo educativo dos alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID), abrangidos pela medida Currículo Específico Individual (CEI) que frequentam o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade de um agrupamento de escolas.

Em busca de algumas respostas, para além da análise de alguns documentos, recolhemos a opinião da comunidade educativa, designadamente dos representantes da Comissão Administrativa Provisória, do grupo de docentes de educação especial e dos Serviços de Psicologia e Orientação, bem como dos diversos intervenientes no referido processo, nomeadamente docentes do ensino regular, docentes de educação especial, diretores de turma, assistentes operacionais, colegas da turma, encarregados de educação e os respetivos alunos.

Considerando as atuais diretrizes e políticas educativas inclusivas de uma escola de todos e para todos, o Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro e a análise da uma realidade concreta, verificámos, com o nosso estudo, que apesar de todos os pressupostos legais que norteiam a sua organização, ainda encontramos contradições com o que se pratica, efetivamente, nas nossas escolas. Questões como diferenciação, adequação e flexibilização ainda estão aquém de serem uma prioridade na organização educativa dos alunos com DID.

Palavras-chave: Inclusão, Organização Educativa, Processo Educativo, Necessidades Educativas Especiais, Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, Programa Educativo Individual.

Abstract

Schools have been changing their procedures in order to give an adequate answer to the educational needs of their students. This answer nevertheless differs according to reality and is not always the most efficient. The concept of inclusion, as far as education goes, is based on the presupposition that the right of every child and young adult to education will be assured in the regular schools in their communities, independently of their characteristics or difficulties.

The implementation of an inclusive model requires a systematic and flexible, collaborative planning, supported, among others, by a series of parameters, such as the culture of the school, the nature of the leaders, the participation of those involved, the resources and back up available and the intervention and evaluation strategies.

In this perspective, our study involves a comprehensive approach as to the organization of the process of the students with Intellectual Disability (ID), under the rules of Specific Individual Curriculum (SIC) attending the 7th, 8th and 9th school years in a School Department.

In search of a few answers going beyond the analysis of some documents, we assembled the opinion of the school community, namely the representatives of the Provisional Administrative Commission, the group of teachers of students with special needs and the Psychology and Guidance Services, as well as the various interveners in the process mentioned above, namely regular teachers, special needs teachers, operational assistants, class fellows, parents and the students themselves.

With this our study and considering the present guidelines and the educational politics of an inclusive school of everyone for everyone, the Law nr 3/08 of January 7th and the analysis of the specific reality, we conclude that, in spite of all the legal presuppositions supporting its organization, we can still find contradictions with the effective practice in our schools. Questions like differentiation, adequacy, adaptation, are still far from being considered a priority in the organization of ID students.

Keywords: Inclusion, Educational Organization, Educational Process, Special Educacional Needs, Intellectual Disability, Individual Educational Programme.

Siglas / Abreviaturas

Siglas

AAIDD – Associação Americana de Incapacidades Intelectuais e Desenvolvimentais

AAMR – American Association of Mental Retardation

AO – Assistentes Operacionais

C – Colegas

CA – Comportamento Adaptativo

CAP – Comissão Administrativa Provisória

CEI – Currículo Específico Individual

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

CIF/CJ – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPCJ – Comissão Proteção a Crianças e Jovens

CRI – Centro Recursos de Inclusão

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

CRTIC – Centro de Recursos Tecnologias de Informação e Comunicação

CT – Conselho de Turma

DEB – Departamento de Ensino Básico

DEE – Docente de Educação Especial

DER – Docente do Ensino Regular

DGEBS – Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário

DGEEBS – Direcção e Gestão das Escolas dos Ensinos Básico e Secundário

DGIDC – Direcção Geral Inovação e Desenvolvimento Curricular

DID – Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento

DT – Diretor de Turma

EAA – Equipa de Apoio ao Aluno

EB – Escola Básica

EE – Encarregado de Educação

ES – Escola Secundária

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MAD – Modelo de Atendimento ao Aluno

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS – Organização Mundial de Saúde

PAA – Plano de Atividades Anual

PE – Projeto Educativo

PEE – Projeto Educativo da Escola

PEE/A – Projeto Educativo de Escola/Agrupamento

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

PCE – Projeto Curricular da Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

QI – Quociente de Inteligência

RI – Regulamento Interno

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAAM – Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Cognitiva

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Abreviaturas

art.º - artigo

cit. - citado

et al. - e outros

n.º - número

p. - página

pp. - páginas

s. d. - sem data

s. p. - sem página

Índice

Resumo	6
Abstract	8
Siglas/Abreviaturas	10
Índice de Quadros	16
Introdução	24
Parte I – Enquadramento Teórico.....	28
Capítulo I – A Escola de Hoje como Organização Educativa	30
1. O Contributo da Lei de Bases do Sistema Educativo	32
2. A Organização Educativa e os Processos de Gestão Estratégica	35
2.1. Cultura de Escola.....	37
2.2. Autonomia.....	38
2.3. Liderança.....	41
2.4. Órgãos, Estruturas e Instrumentos de Gestão Estratégica da Escola.....	42
2.4.1. Diretor	42
2.4.2. Diretor de Turma	44
2.4.3. Conselho Geral	47
2.4.4. Projeto Educativo de Escola.....	48
2.4.5. Projeto Curricular de Turma.....	49
3. A Organização Educativa e a Gestão da Atividade Pedagógica	51
3.1. Educação na Diversidade	52
3.2. Motivação dos Alunos e Aprendizagem	54
3.3. Currículo e Diferenciação Curricular	56
3.4. Avaliação	66
3.5. Pressupostos Legais	69
4. A Organização Educativa e a Gestão de Recursos.....	73
4.1. A Comunidade Educativa – Um Modelo Colaborativo.....	74
4.1.1. O Docente.....	78
4.1.2. A Família/O Encarregado de Educação	80
4.1.3. O Pessoal Não Docente.....	84
4.1.4. Outros Recursos da Comunidade.....	86

Capítulo II – A Escola de Hoje e os Alunos com Necessidades Educativas Especiais	90
1. Políticas Educativas Rumo a Um Percorso Inclusivo	92
2. Políticas Educativas Inclusivas em Portugal	98
2.1. O Atual Enquadramento Legal.....	102
2.2. Escola Inclusiva ou Escola Contemporânea: Um Modelo de Atendimento à Diversidade	107
Capítulo III – A Escola de Hoje e o Processo Educativo dos Alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental	116
1. Evolução do Conceito de Deficiência Mental.....	118
2. Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental	121
3. Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde.....	124
4. Processo de Referenciação e Avaliação	127
5. Programa Educativo Individual.....	132
5.1. Currículo Específico Individual	136
5.2. Plano Individual de Transição	138
Parte II – Investigação Empírica	144
Capítulo I – Metodologia	146
1. Justificação do Estudo e Problemática	148
2. Objetivos	149
3. Tipologia da Investigação	151
4. População e Amostra	152
5. Instrumentos de Recolha de Informação	160
5.1. Questionários.....	161
5.1.1. Questionário Dirigido aos Diretores de Turma	162
5.1.2. Questionário Dirigido aos Docentes do Ensino Regular.....	163
5.1.3. Questionário Dirigido aos Docentes de Educação Especial.....	164
5.1.4. Questionário Dirigido aos Assistentes Operacionais	164
5.1.5. Questionário Dirigido aos Colegas	165
5.1.6. Questionário Dirigido aos Encarregados de Educação	166
5.1.7. Questionário Dirigido aos Alunos	167
5.2. Entrevistas	168
5.2.1. Guião da Entrevista Dirigida ao Representante dos Serviços de Psicologia e Orientação.....	168

5.2.2. Guião da Entrevista Dirigida aos Representantes da Comissão Administrativa Provisória e dos Docentes de Educação Especial.....	169
5.3. Análise Documental.....	170
5.3.1. Grelha de Análise dos Projetos Curriculares de Turma	170
5.3.2. Grelha de Análise das Atas dos Conselhos de Turma	171
5.3.3. Grelha de Análise do Programa Educativo Individual.....	172
5.3.4. Grelha de Análise do Relatório Circunstanciado.....	173
6. Procedimentos Adotados	177
Capítulo II – Apresentação e Análise dos Resultados.....	182
1. Apresentação dos Resultados.....	184
1.1. Apresentação dos Resultados dos Inquéritos por Questionário	184
1.1.1. Questionário aos Diretores de Turma	184
1.1.2. Questionário aos Docentes do Ensino Regular	194
1.1.3. Questionário aos Docentes de Educação Especial.....	204
1.1.4. Questionário aos Assistentes Operacionais.....	212
1.1.5. Questionário aos Colegas	216
1.1.6. Questionário aos Encarregados de Educação	222
1.1.7. Questionário aos Alunos	235
1.2. Apresentação dos Resultados das Entrevistas.....	248
1.2.1. Entrevista ao Representante dos Serviços de Psicologia e Orientação	248
1.2.2. Entrevista aos Representantes da Comissão Administrativa Provisória e dos Docentes de Educação Especial	252
1.3. Análise Documental.....	261
1.3.1. Análise dos Projetos Curriculares de Turma	261
1.3.2. Análise das Atas dos Conselhos de Turma	263
1.3.3. Análise do Processo Individual do Aluno	266
1.3.4. Análise do Programa Educativo Individual	270
1.3.5. Análise do Relatório Circunstanciado	278
2. Discussão e Interpretação dos Resultados	281
Considerações Finais.....	310
Referências Bibliográficas	326
Referências Normativas	338
Anexos	340

Índice de Quadros

Quadro n.º 1 - Caracterização da população alvo – Alunos	153
Quadro n.º 2 - Caracterização dos inquiridos – DER.....	154
Quadro n.º 3 - Disciplinas lecionadas pelos DER.....	155
Quadro n.º 4 - Caracterização dos inquiridos - DEE.....	156
Quadro n.º 5 - Caracterização dos inquiridos - DT	157
Quadro n.º 6 - Caracterização dos inquiridos - AO	158
Quadro n.º 7 - Caracterização dos inquiridos - C	159
Quadro n.º 8 - Caracterização dos inquiridos - EE	159
Quadro n.º 9 - Caracterização dos elementos entrevistados	160
Quadro n.º 10 - Questionários distribuídos, aplicados e recolhidos.....	161
Quadro n.º 11 - Síntese dos instrumentos utilizados e das respetivas questões/ítems analisados	177
Quadro n.º 12 - Forma de como foi atribuída a direção de turma.....	184
Quadro n.º 13 - Conhecimento prévio da constituição da turma	185
Quadro n.º 14 - Fonte de informação acerca das NEE dos alunos	185
Quadro n.º 15 - Conhecimento acerca dos documentos, procedimentos e respostas educativas	186
Quadro n.º 16 - Conhecimento acerca do "Manual de Apoio à Prática"	187
Quadro n.º 17 - Recolha de informação acerca de quais os intervenientes na elaboração/acompanhamento e avaliação do PEI	188
Quadro n.º 18 - N.º de elementos intervenientes na elaboração/acompanhamento e avaliação do PEI	189
Quadro n.º 19 - Identificação das dinâmicas de comunicação entre os diferentes intervenientes ..	190
Quadro n.º 20 - Dificuldades na coordenação do PEI.....	191
Quadro n.º 21 - Fases do processo em que sentiu mais dificuldades na coordenação do PEI	191
Quadro n.º 22 - Identificação das dificuldades em cada uma das fases do processo	191
Quadro n.º 23 - Recolha de opinião do DT relativamente à implementação do PEI	192
Quadro n.º 24 - Informação acerca do CEI dos alunos na elaboração do PCT	193
Quadro n.º 25 - Conhecimento da opinião do CT.....	193
Quadro n.º 26 - Opinião do DT relativamente à necessidade da realização de CT extraordinários	194

Quadro n.º 27 - Dificuldades sentidas na direção desta turma	194
Quadro n.º 28 - Experiência anterior dos DER com alunos com CEI.....	194
Quadro n.º 29 - Conhecimento prévio da constituição da turma	195
Quadro n.º 30 - Informação acerca das NEE dos alunos.....	195
Quadro n.º 31 - Participação na definição do CEI	195
Quadro n.º 32 - Adaptação da disciplina no âmbito do CEI do aluno.....	196
Quadro n.º 33 - Estratégias implementadas com os alunos	196
Quadro n.º 34 - Avaliação dos alunos na disciplina.....	197
Quadro n.º 35 - Participação na avaliação do PEI	198
Quadro n.º 36 - Forma de participação na avaliação do PEI	198
Quadro n.º 37 - Opinião dos DER acerca do contributo da implementação da medida CEI.....	199
Quadro n.º 38 - Opinião dos DER acerca do contributo do PEI na organização da intervenção....	200
Quadro n.º 39 - Articulação com o DEE	201
Quadro n.º 40 - Colaboração do DEE	201
Quadro n.º 41 - Opinião dos DER acerca dos benefícios para os alunos em frequentarem a sua disciplina	201
Quadro n.º 42 - Eficácia da implementação da medida CEI no desenvolvimento do processo educativo dos alunos	201
Quadro n.º 43 - Interferência da inclusão dos alunos no "rendimento" da turma	202
Quadro n.º 44 - Dificuldades sentidas na adaptação da disciplina no âmbito do CEI do aluno	202
Quadro n.º 45 - Descrição das dificuldades	202
Quadro n.º 46 - Dificuldades sentidas na inclusão dos alunos na sala de aula	203
Quadro n.º 47 - Descrição das dificuldades na inclusão dos alunos na sala de aula.....	203
Quadro n.º 48 - Formação na área das NEE.....	204
Quadro n.º 49 – Continuidade do DEE no apoio aos alunos	205
Quadro n.º 50 - Procedimentos adotados na recolha de informação e organização da intervenção com o aluno	205
Quadro n.º 51 - Articulação dos intervenientes na elaboração/revisão do PEI.....	206
Quadro n.º 52 - Elaboração do PEI	206
Quadro n.º 53 - Áreas de intervenção do DEE	207

Quadro n.º 54 - Estratégias implementadas com o aluno	207
Quadro n.º 55 - Intervenientes na elaboração, implementação e avaliação do PEI com quem o DEE articulou	208
Quadro n.º 56 - Desenvolvimento do processo de articulação entre o DEE e os intervenientes	209
Quadro n.º 57 - Dificuldades dos DEE na articulação com os intervenientes	209
Quadro n.º 58 - Com quem foram sentidas mais dificuldades.....	209
Quadro n.º 59 - Facilitadores ou barreiras na implementação do CEI do aluno em contexto de sala de aula	210
Quadro n.º 60 - Opinião do DEE relativamente à implementação do PEI.....	211
Quadro n.º 61 - Coordenação do PEI.....	212
Quadro n.º 62 - Experiência anterior com alunos com DID e CEI	212
Quadro n.º 63 - Informação prévia acerca dos alunos na escola.....	213
Quadro n.º 64 - Função específica no acompanhamento dos alunos	213
Quadro n.º 65 - Orientação e apoio dos alunos no desenvolvimento de atividades no âmbito do PEI	213
Quadro n.º 66 - Conhecimento acerca do PEI elaborado para e/os aluno/os que o AO orientou ...	214
Quadro n.º 67 - Participação na definição de tarefas	214
Quadro n.º 68 - Participação na avaliação das atividades	214
Quadro n.º 69 - Forma de participação na avaliação.....	214
Quadro n.º 70 - Periodicidade da avaliação.....	214
Quadro n.º 71 - Presença do aluno na avaliação.....	215
Quadro n.º 72 – Dúvidas/dificuldades sentidas relativamente à interpretação junto dos alunos	215
Quadro n.º 73 - A quem os AO solicitaram ajuda para responder às suas dúvidas/dificuldades....	215
Quadro n.º 74 - Opinião dos AO relativamente à importância de ter formação na área das NEE..	216
Quadro n.º 75 - Opinião dos AO acerca da inclusão dos alunos na escola	216
Quadro n.º 76 - Experiência anterior com alunos com NEE na turma.....	216
Quadro n.º 77 - Dificuldades sentidas na relação com alunos	216
Quadro n.º 78 - Caracterização das dificuldades sentidas pelos C.....	217
Quadro n.º 79 - informação acerca das NEE dos alunos	217
Quadro n.º 80 - Fonte de informação acerca das NEE dos alunos.....	218

Quadro n.º 81 - Interesse por ter recebido informação.....	218
Quadro n.º 82 - Importância da informação na relação dos colegas com os alunos com DID e CEI	218
Quadro n.º 83 - Informação dos C acerca do PEI e do CEI dos alunos	218
Quadro n.º 84 - Participação dos alunos nas atividades da turma.....	219
Quadro n.º 85 - Atividades em que os alunos participaram	219
Quadro n.º 86 - Interferência da inclusão dos alunos na sala de aula, na aprendizagem dos C.....	219
Quadro n.º 87 - De que forma a inclusão dos alunos interferiu na aprendizagem dos C	219
Quadro n.º 88 - Benefícios da inclusão para os alunos	220
Quadro n.º 89 - Caracterização da relação dos C com os alunos	220
Quadro n.º 90 - Opinião dos C acerca da inclusão dos alunos na escola	221
Quadro n.º 91 - Justificação para a inclusão dos alunos na escola.....	221
Quadro n.º 92 - Justificação para a não inclusão dos alunos na escola	221
Quadro n.º 93 - Mudança de escola	222
Quadro n.º 94 - Adaptação do aluno à mudança.....	222
Quadro n.º 95 - Continuidade do apoio de educação especial e informações no início do ano letivo	223
Quadro n.º 96 - Responsável pelo contacto/articulação da informação	223
Quadro n.º 97 - Modo como foi estabelecido o contacto com o EE	223
Quadro n.º 98 - Conhecimento da legislação - Decreto Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro	224
Quadro n.º 99 - Primeira abordagem da escola, acerca do PEI do aluno, com o EE	224
Quadro n.º 100 - Responsável pela primeira abordagem ao EE, acerca do PEI do aluno.....	224
Quadro n.º 101 - Solicitação do EE para a elaboração do PEI	224
Quadro n.º 102 - Participação do EE na elaboração do PEI.....	225
Quadro n.º 103 - Esclarecimento do EE acerca do PEI.....	225
Quadro n.º 104 - Conhecimento acerca do que é um CEI.....	225
Quadro n.º 105 - Opinião do EE acerca da organização do CEI do aluno	225
Quadro n.º 106 - Opinião do EE acerca da aprendizagem do aluno	226
Quadro n.º 107 - Informação do EE acerca de como o aluno ocupa o tempo quando não tem aulas	226

Quadro n.º 108 - Conhecimento acerca do que é um PIT	226
Quadro n.º 109 - Solicitação do EE para a elaboração do PIT	226
Quadro n.º 110 - Participação do EE na elaboração do PIT	227
Quadro n.º 111 - Esclarecimento do EE acerca do PIT do aluno	227
Quadro n.º 112 - Opinião do EE acerca da organização do PIT do aluno.....	227
Quadro n.º 113 - Opinião do EE acerca da aprendizagem do aluno	227
Quadro n.º 114 - Opinião do EE acerca da experiência do aluno, no âmbito do PIT	227
Quadro n.º 115 - Participação do EE no processo de avaliação do PEI	228
Quadro n.º 116 - Periodicidade da avaliação do PEI	228
Quadro n.º 117 - Procedimentos adotados na entrega da avaliação do PEI	228
Quadro n.º 118 - Elementos presentes na avaliação do PEI	228
Quadro n.º 119 - Participação do EE na avaliação do PIT	229
Quadro n.º 120 - Periodicidade da avaliação do PIT	229
Quadro n.º 121 - Procedimentos adotados na avaliação do PIT	229
Quadro n.º 122 - Elementos presentes na avaliação do PIT	229
Quadro n.º 123 - Conhecimento acerca da elaboração do relatório circunstanciado	229
Quadro n.º 124 - Informação do EE acerca do conteúdo do relatório circunstanciado.....	230
Quadro n.º 125 - Acompanhamento, pelo EE, da vida escolar do aluno.....	230
Quadro n.º 126 - Veículos de comunicação escola/EE relativamente aos alunos.....	230
Quadro n.º 127 - Interlocutores na informação aos EE.....	231
Quadro n.º 128 - Opinião dos EE acerca da informação que lhe é prestada sobre os alunos	231
Quadro n.º 129 - Informação do EE acerca de como se processa o apoio do DEE	231
Quadro n.º 130 - Opinião do EE acerca do apoio do DEE ao aluno	231
Quadro n.º 131 - Contacto do EE com o DEE.....	231
Quadro n.º 132 - Opinião do EE relativamente ao apoio que lhe é prestado.....	232
Quadro n.º 133 - Opinião do EE relativamente ao período que o aluno passa na escola	232
Quadro n.º 134 - Opinião dos EE acerca da resposta educativa da escola para o aluno	232
Quadro n.º 135 - opinião do EE relativamente ao alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano.....	233

Quadro n.º 136 - Opinião do EE acerca da inclusão dos alunos na escola	233
Quadro n.º 137 - Expectativa dos EE relativamente às respostas da escola para o aluno	234
Quadro n.º 138 - Mudança de escola para os alunos.....	235
Quadro n.º 139 - Opinião acerca da mudança de escola	236
Quadro n.º 140 - Adaptação à mudança	236
Quadro n.º 141 - Colegas novos	236
Quadro n.º 142 - Professores novos	236
Quadro n.º 143 - Alteração do DEE.....	236
Quadro n.º 144 - Opinião dos alunos sobre a sua turma e os seus colegas	237
Quadro n.º 145 - Disciplinas que o aluno frequenta	237
Quadro n.º 146 - Opinião do aluno sobre a frequência das disciplinas	238
Quadro n.º 147 - Manifestação das preferências do aluno relativamente às disciplinas que mais gosta	238
Quadro n.º 148 - Manifestação das preferências do aluno relativamente às disciplinas que menos gosta	239
Quadro n.º 149 - Atividades realizadas no contexto das disciplinas que o aluno frequenta.....	239
Quadro n.º 150 - Opinião do aluno acerca do que faz nas aulas das disciplinas que frequenta.....	239
Quadro n.º 151 - Ocupação do tempo pelo aluno quando não há uma aula	240
Quadro n.º 152 - Local do apoio do DEE.....	240
Quadro n.º 153 - Atividades desenvolvidas pelo aluno com o DEE.....	240
Quadro n.º 154 - Opinião do aluno sobre o apoio do DEE.....	241
Quadro n.º 155 - Manifestação de preferências acerca das atividades que o aluno desenvolve com o DEE e que mais gosta de fazer	241
Quadro n.º 156 - Manifestação de preferências acerca das atividades que o aluno desenvolve com o DEE e que menos gosta de fazer	241
Quadro n.º 157 - Opinião do aluno acerca da importância das atividades que realizada com o DEE	241
Quadro n.º 158 - Ocupação do tempo, pelo aluno, quando falta o apoio do DEE	242
Quadro n.º 159 - Levantamento dos alunos que estão a ter uma experiência laboral	242
Quadro n.º 160 - Local da experiência laboral de cada aluno	242

Quadro n.º 161 - Experiência laboral.....	243
Quadro n.º 162 - Escolha do local da experiência laboral.....	243
Quadro n.º 163 - Responsável pela escolha do local da experiência laboral para o aluno	243
Quadro n.º 164 - Participação do aluno na escolha das tarefas.....	243
Quadro n.º 165 - Dificuldade na realização das tarefas.....	244
Quadro n.º 166 - Ajuda na realização das tarefas	244
Quadro n.º 167 - Avaliação das tarefas	244
Quadro n.º 168 - Intervenientes na avaliação das tarefas	244
Quadro n.º 169 - Acompanhamento do aluno pelo DEE ao seu local de experiência laboral	244
Quadro n.º 170 – Opinião do aluno acerca da sua experiência laboral	245
Quadro n.º 171 - Opinião do aluno acerca do que tem aprendido com a sua experiência laboral ..	245
Quadro n.º 172 - Perceção do aluno acerca da importância do que aprende com a sua experiência laboral	245
Quadro n.º 173 - Continuidade da experiência laboral no próximo ano	245
Quadro n.º 174 - Opinião do aluno acerca de andar na escola	245
Quadro n.º 175 - Manifestação de preferências, acerca do que o aluno faz na escola	246
Quadro n.º 176 - Opinião do aluno sobre a importância da escola	246
Quadro n.º 177 - Opinião do aluno acerca de continuar na escola até ao 12.º ano	246
Quadro n.º 178 - Opinião do aluno acerca da aprendizagem de uma profissão.....	246
Quadro n.º 179 - Enumeração das preferências manifestadas pelos alunos relativamente à aprendizagem de uma profissão.....	247
Quadro n.º 180 - Perspetiva do aluno acerca do que gostaria de fazer após sair da escola	247
Quadro n.º 181 - Entrevista ao representante dos SPO - grelha de análise	250
Quadro n.º 182 - Entrevista aos representantes da CAP e dos DEE - grelha de análise	256
Quadro n.º 183 – Referência, no PCT, aos alunos e ao seu processo educativo.....	261
Quadro n.º 184 - Resultados obtidos na análise das atas dos CT.....	264
Quadro n.º 185 - Documentos que constituem parte do processo individual de cada aluno	266
Quadro n.º 186 - Apresentação dos documentos que fazem parte do processo individual de cada aluno.....	268
Quadro 187 – Síntese dos dados do PEI	270

Quadro 188 - Síntese dos elementos constitutivos do PEI	271
Quadro 189 - Síntese dos elementos constitutivos da medida educativa Apoio Pedagógico Personalizado.....	273
Quadro 190 - Síntese dos elementos constitutivos da medida educativa CEI	274
Quadro 191 - Síntese dos elementos constitutivos do PIT	276
Quadro 192 - Síntese dos elementos constitutivos do Relatório Circunstanciado	278
Quadro 193 - Registos relativamente à tomada de decisão quanto á continuidade das adequações no processo de ensino e de aprendizagem.....	280
Quadro 194 - Síntese dos intervenientes na elaboração do Relatório Circunstanciado	280

Introdução

Segundo Correia (2001), há um conjunto de características que uma escola inclusiva deve englobar, como seja, um sentido de comunidade e de responsabilidade, liderança, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte dos professores e demais profissionais de educação, desenvolvimento profissional continuado, disponibilidade de serviços, parceria com os pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação e participação total. A escola deve, segundo a sua perspetiva, ser então inclusiva, na medida em que possa promover sucesso escolar a todos os alunos e, simultaneamente, apropriada, isto é, capaz de responder às necessidades de cada um deles, sendo que ambas se complementam.

A resposta a este problema, acrescenta o autor, passa pela adequação da escola às necessidades reais dos alunos, investindo na diversidade.

A implementação de um modelo inclusivo requer assim, uma planificação sistemática e flexível, apoiada numa cultura de escola, numa forte liderança, em estratégias de intervenção inovadoras e criativas, numa avaliação eficaz, nos recursos e nos apoios disponíveis e numa comunidade educativa participante.

De alguma forma, estes princípios são do conhecimento comum para todos nós, que estamos envolvidos nesta “arte” que é educar: sabemos que as políticas educativas atuais apontam para uma escola renovada, com uma cultura própria, autónoma, inclusiva; conhecemos ou, pelo menos, sabemos da existência da legislação, recebemos diretrizes do Ministério da Educação (ME), que sustentam esses normativos e orientam a organização do processo educativo dos alunos com NEE.

No entanto, também sabemos que, como refere Rodrigues (2007) é um empreendimento complexo desenvolver na escola de hoje projetos que tenham por objetivo a promoção da inclusão de todos os alunos numa política de acesso ao sucesso. Isto porque, segundo o autor, se por um lado “muitas das práticas curriculares e organizacionais da Escola foram sendo impregnadas de uma lógica de exclusão” (p. 9), por outro, “a promoção da Inclusão é complexa por estar dependente de tantos fatores que a podem fazer avançar ou recuar” (p. 9).

Neste contexto e inspirados por um estudo apresentado por um grupo de investigadores relativamente a “boas práticas” de inclusão, procuramos aprofundar o nosso

conhecimento acerca de como se processa, na escola de hoje, a organização educativa para os alunos com DID.

Nesta medida, optámos por fazer a análise de uma realidade específica e concreta, através do estudo de caso de um grupo de alunos com DID abrangidos pela medida CEI e com Plano Individual de Transição (PIT), ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, num agrupamento de escolas, no sentido de indagar, questionar, perceber como se organiza a escola, quais as respostas, quais os constrangimentos e aprofundar o nosso conhecimento acerca desta complexidade com que nos deparámos. Sustentando a nossa investigação no estudo de uma realidade concreta, é nosso objetivo último melhorar a educação, servindo, essencialmente, para aprendermos como fazer cada vez melhor, contribuindo assim para a implementação de práticas pedagógicas específicas, qualificadas, coerentes e inclusivas, nomeadamente no que respeita à organização do processo educativo da população alvo do nosso estudo.

Assim, pretendemos saber em que medida a escola contribui para a adequação e implementação do CEI e do PIT de cada aluno com Necessidades Educativas Individuais (NEE), no âmbito do seu Programa Educativo Individual (PEI), documento orientador que sustenta todo este processo, indagando sobre a forma como é elaborado, quais as etapas, com que objetivos, quais as estratégias, com que metas, quais as formas de articulação entre todos os intervenientes no processo.

Nesta medida, o presente trabalho divide-se em duas partes: na primeira parte é apresentado o enquadramento teórico, resultado da revisão da literatura efetuada e a segunda parte diz respeito ao estudo empírico.

No que respeita ao enquadramento teórico, privilegiamos a consulta de outros estudos já realizados, aproveitando a investigação já feita em algumas áreas específicas, uma vez que, pela variedade de instrumentos de análise utilizados seria muito difícil, no âmbito desta dissertação fazer uma revisão exaustiva da literatura.

Assim, a primeira parte da nossa investigação apresenta-se dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo é feita uma breve abordagem a alguns aspetos relativos à escola como organização educativa, destacando os vetores orientadores da escola de hoje. Porque cada escola é única e particular, abordamos alguns dos aspetos que caracterizam a sua própria organização como sejam a sua cultura, a forma como gere a sua autonomia, com as suas próprias orientações na gestão do currículo numa perspectiva de abertura e

colaboração a toda a comunidade educativa acompanhada do rigor e qualidade que a avaliação assim determina.

No que respeita ao segundo capítulo, apresentamos uma retrospectiva do percurso do conceito de integração ao conceito de inclusão até à atualidade, enfatizando a nossa reflexão nos princípios gerais que caracterizam a construção da escola inclusiva, na sequência da publicação de alguns documentos basilares, destacando o atual enquadramento legal português.

Fazemos também referência a alguns estudos mais recentes, apresentando a perspetiva de alguns autores, que avançam para um conceito de Escola Contemporânea, sobrepondo-se ao conceito de Escola Inclusiva.

No terceiro capítulo apresentamos algumas considerações acerca do conceito de DID, enquadrando-o no âmbito das NEE. Fazemos uma caracterização da população com esta problemática e abordamos os procedimentos para o seu enquadramento no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro. Assim, neste capítulo, apresentamos os vetores principais da organização do processo educativo para estes alunos, nomeadamente o Processo de Referenciação e Avaliação, o PEI e o Relatório Circunstanciado, destacando a elaboração do programa pela sua importância como documento orientador de todo o processo.

No que respeita à segunda parte deste trabalho, a investigação empírica, apresentamos o estudo de caso, organizando a informação da seguinte maneira: uma primeira abordagem dedicada às questões metodológicas, nomeadamente a justificação do estudo, a problemática, os objetivos, a caracterização dos inquiridos e os procedimentos seguidos e uma segunda parte dedicada à apresentação e análise dos dados e da informação recolhida.

Complementam ainda este trabalho, um conjunto de documentos e entrevistas que serviram de suporte à fundamentação desta nossa investigação e que apresentamos em anexo.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – A Escola de Hoje como Organização Educativa

Se considerarmos a escola como uma organização, podemos inferir que é constituída por agrupamentos ou unidades sociais intencionalmente ou artificialmente construídos e reconstruídos para alcançarem objetivos específicos. Da escola, como organização específica, fazem parte diversos elementos: as pessoas, as estruturas, os objetivos, o ambiente (a cultura), os recursos, as tecnologias.

Nos últimos anos, a escola viu-se confrontada com inúmeras transformações sociais que também interferiram na sua mudança.

Perante todas estas circunstâncias, levantam-se algumas questões, relativamente à organização da escola dos nossos dias: que modelo de escola, que conceito de educação, que tipo de liderança, que tipo de professor, que currículos?

Tendo a educação, como objetivo fundamental, a preparação do aluno para um dia poder participar e contribuir ativamente para a sociedade, Correia (1999) refere que uma das grandes preocupações nacionais deve ser a de se implementar um sistema educativo que permita, dentro do princípio da igualdade de oportunidades, o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos.

Neste capítulo não pretendemos fazer uma abordagem exaustiva à escola como organização mas sim, apresentar, de uma forma sucinta, alguns vetores que norteiam a organização educativa da escola na atualidade, que denominamos de Escola de Hoje, no intuito de enquadrar e contextualizar a organização do processo educativo de um grupo de alunos que abordaremos, em particular, no capítulo III deste nosso trabalho.

1. O Contributo da Lei de Bases do Sistema Educativo

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), surge uma nova escola básica, completamente diferente da escola básica tradicional caracterizada, segundo Pires (1987) cit. por Torrão (1993), por ser uma organização burocrática, rígida, uniforme e com estruturas desarticuladas e justapostas, socialmente discriminatória, seletiva, reprodutora das condições sociais e condicionadora do sucesso escolar. A escola tinha uma função instrutiva, que se limitava a transmitir um saber académico e historicamente sedimentado. O currículo era uniforme, centralmente definido e muitas vezes desadaptado do contexto dos alunos e do meio; era centrado nos conteúdos, no professor e no ensino. O professor era um mero transmissor de saber, conformado, dependente, autoritário e fechado, “social e profissionalmente estratificado” (p. 28). O aluno era conformado, dependente, apático, passivo e obediente. No que respeita à autonomia, era uma escola dependente (do poder central), não responsável, passiva, fechada e socialmente isolada.

A LBSE, de 14 de outubro de 1986, estabeleceu assim, um novo quadro de princípios do sistema educativo, dando início à Reforma Educativa.

Assistimos assim, como refere Formosinho (1997), à reconfiguração de novas funções na escola básica relacionadas com o acesso, segurança escolar e prevenção social, com o apoio pessoal aos alunos, com a colaboração da família e com os apoios à instrução e aos professores. Estas novas funções pressupõem novas tarefas, nomeadamente em relação aos novos alunos e aos pais e famílias, criando mecanismos formais de cooperação escola-família e outro tipo de apoios. Por outro lado e relativamente aos professores, assistimos a tarefas como a formação contínua e especializada em conhecimentos transdisciplinares no âmbito dos novos conteúdos a lecionar como a Educação Pessoal, Multicultural, Educação para a Saúde, Educação Sexual e Educação para a Participação e no conhecimento de novas metodologias e tecnologias, colocando à escola novos desafios pedagógicos e didáticos. No âmbito das novas tarefas salientamos ainda as relacionadas com o contexto administrativo e da relação da escola com o contexto local.

No que respeita aos “novos alunos” (Formosinho, 1997, p. 14), salientámos a referência às novas funções/tarefas em que se inclui a educação de alunos com NEE, o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, o apoio psicológico, a orientação educativa e a orientação vocacional. Neste sentido, verificámos a referência específica a esta população na LBSE que, segundo Correia (1999), processa transformações na

conceção da “Educação Integrada” relacionando-se “com a noção de escola como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença” (p. 19). Desta forma, segundo o autor, consagra como princípios da educação especial o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade e define modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino.

Reforçando esta perspetiva podemos fazer alusão aos princípios gerais da LBSE em que no art.º 2 se menciona que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da constituição da república” e que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidade no acesso e sucesso escolares”.

No que respeita aos princípios organizativos, no art.º 3º refere-se “d) Assegurar o direito à diferença mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”.

No art.º 5º faz-se referência a “h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança” e no art.º 7º, no âmbito do ensino básico, pode ler-se “j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”.

Podemos ainda verificar que nos art.º 16º, 17º e 18º, no âmbito da educação especial, reporta para a “recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais”, nomeadamente referindo como modalidade especial de educação escolar a educação especial (art.º 16º), referindo-se aos objetivos da educação especial (art.º 17º) e definindo a organização da educação especial (art.º 18º).

Numa perspetiva integrada da reforma e “abrindo-lhe caminhos”, Torrão (1993) refere que a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), criada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, “foi organizando as suas propostas de maneira a constituir um conjunto coerente, articulado e global e produzindo documentos de conteúdo essencial para a sua concretização” (p. 11), de que são exemplo o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, relativamente ao regime de autonomia; o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro relativo ao Estatuto da Carreira Docente; o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, relativo ao ordenamento jurídico da direção, administração e gestão da escola; o

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, relativo à formação contínua de professores; o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, relativamente aos novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário e o Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 19 de junho, definindo o regime de avaliação dos alunos do ensino básico, entre outros.

No entanto, acrescenta ainda Torráo (1993), “não basta alterar os princípios, o quadro jurídico ordenador, as finalidades e os conteúdos de que a escola é encarregada. É necessário criar também as condições organizacionais, físicas e humanas que lhe garantam viabilidade” (p. 11), uma vez que, segundo Formosinho (1997) se assiste a “pressões da sociedade para uma intervenção política activa no sistema escolar” (p. 11).

Podemos assim considerar que com a LBSE (com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/ 97, de 17 de setembro - alteração da redação dos art.º s 12º,13º, 31º e 33º) e pela Lei n.º 49/05, de 30 de agosto - alteração da redação dos art.º s 11º,12º,13º 31º e 59º), onde são consignados, entre outros, o direito à educação e à cultura para todas as crianças, o alargamento do período da escolaridade obrigatória para 9 anos, a formação de todos os jovens para a vida ativa, o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades, a liberdade de aprender e ensinar, a formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema e a melhoria educativa de toda a população, são dados passos significativos para reparar problemas estruturais do sistema educativo e para ultrapassar atrasos e estrangulamentos que remontam ao século XIX.

Na base da Reforma Educativa que se foi construindo, refere Torráo (1993), estão os princípios organizacionais presentes na Constituição da República e da LBSE e que se articulam “com as novas finalidades do ensino básico (...)” (p. 22). Estes princípios, refere o autor, pressupõem a criação de uma nova mentalidade entre os vários atores envolvidos no ato educativo e no desenvolvimento da organização escolar com base na relação dialética “entre as mudanças organizacionais e ambientais e o importante papel que a cultura organizacional nelas desempenha” (p. 22).

Neste contexto, passamos a ter uma escola que se prevê autónoma, responsável, criativa, empreendedora, participativa e aberta, com uma organização flexível, adaptada, diversificada e com “estruturas coerentes e congruentes” (p. 22). Transforma-se numa escola “atenuadora” das diferenças sociais, promotora de condições de igualdade de acesso e sucesso escolar, que orienta os alunos para a vida ativa e para a continuação de estudos assumindo, assim, uma função “socializadora, personalizadora e de tutela” (p.22), construtora e valorizadora de vários tipos de saber.

O currículo apresenta-se agora com alguma diversificação, com componentes locais e adaptado ao contexto; transforma-se num currículo centrado no aluno e nos processos de ensino-aprendizagem.

O professor assume um papel de “coordenador e criador” (p. 22) de situações e atividades diversificadas de ensino-aprendizagem, é criativo, crítico, dinâmico e aberto que tem como missão contribuir para a igualização de oportunidades, empenhando-se na formação de cidadãos livres, responsáveis, participantes, criativos e aptos a entrar em esquemas de formação profissional, que lhes permitam a inserção na vida ativa ou a prosseguir estudos numa escola que passa a ter, refere Torrão (1993), “de conscientemente educar e socializar na cultura nacional as crianças, os adolescentes e os jovens, recusando a massificação e assumir-se, na sua plenitude, como uma escola de massas” (p. 22).

Por sua vez, o tipo de aluno é participante e ativo e caracteriza-se pela responsabilidade, autonomia, criatividade e abertura.

2. A Organização Educativa e os Processos de Gestão Estratégica

Desde a publicação da LBSE até à atualidade a escola tem percorrido um longo caminho enfrentando os desafios de um mundo em rápida transformação. Neste percurso, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, num relatório de 1996 para a UNESCO apontou algumas respostas onde estava implícita a preparação para acompanhar a inovação, tanto no campo profissional como pessoal. Tornou-se imperativo, dentro da escola, rever os quadros tradicionais da existência humana e por isso a comissão considerou fundamentais quatro pilares para as bases da educação: o “aprender a viver juntos”, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história e tradições; o “aprender a conhecer”, tendo em conta as alterações provocadas pelo conhecimento científico; o “aprender a fazer” num domínio de competências que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações e o “aprender a ser”, englobando as capacidades de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo (Delords et al., 1996, pp. 19-21).

Por outro lado, refere Nóvoa (1999), “a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação” (p. 1). Segundo o autor, “as escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado” (p. 1) e passarem a ser espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica

“um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade” (p. 1).

Neste sentido, Nóvoa (1999), apresenta-nos o “retrato de uma **escola eficaz**” (p. 2) apontando os aspetos que a caracterizam, como seja a **autonomia** da escola, uma **liderança** organizacional, a articulação curricular, a otimização do tempo, a estabilidade profissional, a formação de pessoal, a participação dos pais, e o reconhecimento público. Esta escola, segundo a sua perspetiva, deverá contar com o “apoio das autoridades” (p. 4) quer ao nível material e económico quer na perspetiva de aconselhamento/consultoria. No âmbito deste apoio deverão ainda ser disponibilizados “recursos humanos qualificados que ajudem a desenvolver uma avaliação-regulação (a posteriori) das escolas, que não pode ser confundida com um controlo normativo e prescritivo (a priori)” (p. 4).

Com o objetivo de aprofundar o envolvimento das escolas e das comunidades educativas na concretização dos compromissos nacionais e internacionais em matéria de política educativa, o ME, no ano letivo 2010-2011, apresentou o Programa Educação 2015, propondo concretizar a universalização da frequência da educação pré-escolar e do ensino básico secundário para todos, alargar as oportunidades de qualificação certificada para jovens e adultos, promover a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e valorizar a escola pública, reforçar as condições de funcionamento, os recursos e a autonomia das escolas e valorizar o trabalho e a profissão docente.

A este respeito, o Conselho Nacional de Educação (CNE) no Parecer n.º 4/2011 sobre o Programa Educação 2015, considerou uma iniciativa muito positiva, ma vez que aponta para o desenvolvimento de medidas destinadas "a assegurar a eficiência dos sistemas de educação e formação, razão pela qual foram definidas metas comuns para a próxima década", nomeadamente “tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade \uma realidade, melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação, promover a igualdade, a coesão social e a cidadania activa e incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação” (CNE, 2011d, p. 987).

Por ser uma organização, refere Azevedo (2003), “a escola tem uma estrutura, um quadro institucional fortemente regulamentado e condicionador de tudo quanto se faz e de como se faz aquilo que se deve fazer” (p. 32). No entanto, sublinha, “as leis, os regulamentos e os planos de escola não esgotam o quadro de referência” (p. 32). Segundo o autor, a escola desempenha uma função social eminentemente cultural, desenvolve uma

cultura própria, que deverá ter como principal objetivo a procura do bem comum, com o contributo de toda a comunidade educativa, assente no tal “quadro de valores politicamente assumido pela sociedade” (p. 24) e que devem nortear a instituição escolar. Este será o primeiro passo para uma gestão ética da escola - criar as condições para a construção da missão de educar segundo um caminho, em cada escola e em cada comunidade, com vontade própria, autodeterminação, responsabilidade e liberdade.

2.1. Cultura de Escola

Esta organização que é a escola e que se distingue de todas as outras, diz-nos Azevedo (2003), pela natureza dos seus objetivos direcionados para ajudar a fazer – ser pessoas, que são e serão os protagonistas da sociedade presente e futura, não pode ser neutra porque “educa, transmite normas e valores, gera climas e induz comportamentos” (pp. 23-24). Terá que ser assente em valores próprios que sejam a sua referência na educação de cada indivíduo, num compromisso moral em que cada um dos alunos deverá estar no centro de toda a ação escolar, criando, para tal, condições de educação para cada um deles, valores esses que ultrapassam a mera transmissão dos conteúdos académicos. Por isso, refere o autor, é que cada escola é diferente (ou deverá ser) sendo esta diferença que a personaliza, que a torna única; uma escola onde todos participam na sua construção; uma escola que crê na educabilidade de cada pessoa, que dá iguais oportunidades a todos os cidadãos e que se empenha em que sejam criadas condições para o seu desenvolvimento.

Também Caixeiro (2011) refere que “actualmente a educação é encarada como um dos principais eixos de socialização e de promoção do desenvolvimento dos indivíduos” (p. 23). Acabando os sistemas educativos por fazer passar os valores que norteiam a sociedade e que esta pretende transmitir, o autor refere que podemos falar genericamente de “uma cultura, que se cria e se preserva através da comunicação e cooperação entre os indivíduos na organização escolar. A cultura escolar deverá, então, ser entendida como um conjunto de aspectos transversais que caracterizam a escola como instituição” (p. 23).

Nesta linha de pensamento, Costa (1998, p.109), cit. por Caixeiro (2011), refere que cada escola é diferente de qualquer outra escola com uma especificidade própria. E, segundo a autora, “as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros (identidade e valores partilhados) ” (p. 26).

No entanto, Guerra (2002, p.194), cit. por Caixeiro (2011) é de opinião que “a cultura não é algo que se impõe na pirâmide da organização” (p. 28) e por isso, refere Azevedo (2003), pela diversidade de problemas e heterogeneidade de situações com que temos de lidar nesta nova realidade, impõe-se uma reestruturação da escola, caminhando cada vez mais numa perspetiva de desenvolver conceitos como clima e cultura de escola.

A este respeito, Caixeiro (2011) refere que “a cultura escolar é uma realidade extremamente complexa, heterogénea e com clivagens, integrando várias culturas, que conduz a uma autonomia dos indivíduos e uma panóplia de comportamentos numa perspetiva diferenciadora (...) (p. 28).

A criação de uma cultura de escola, segundo Santos, Bessa, Pereira, Mineiro, Dinis e Silveira (2009), é “um processo lento e exigente, mas reconhecido (...) como um elemento fundamental para o sucesso” (p. 21). No âmbito da criação de uma cultura de escola, referem os autores, foram identificadas boas práticas em quatro áreas: a materialização dos valores da escola em normas e procedimentos, a aposta em áreas e valências que reforçam a cultura da escola, a promoção da identidade da escola no exterior e a promoção da motivação de docentes e não docentes, sendo que o nível de satisfação e motivação dos professores e funcionários é fundamental para a criação de uma cultura de escola.

Neste sentido, as escolas, refere Pais (2012), são organizações cuja finalidade é a construção permanente das pessoas a nível do conhecimento, da prática e da autonomia e têm uma missão essencialmente pedagógica e educativa, assumindo-se como um espaço onde se pratica a democracia, a justiça, a pedagogia da aprendizagem, se geram climas e culturas próprias e se promove a autonomia” (p. 37).

2.2. Autonomia

Ainda que não exista uma política educativa comum, refere Santos (2007), a União Europeia tem vindo a ter uma enorme influência na educação portuguesa, no sentido de se “modernizar a educação” (p. 5), que, segundo Matos (2007), coloca em causa “a própria missão da escola” (p. 51) que “terá de determinar alterações compatíveis nos modos de organização e governo, na formação dos recursos e nos processos de partilha de papéis e constituição de redes e compromissos com outros parceiros e actores” (p. 52).

Esta mudança que se está a verificar, refere Santos (2007), parece consensual a nível mundial e caminha “no sentido de uma territorialização, descentralização e maior autonomia das escolas. Portugal está nesse caminho” (p. 5).

A LBSE, segundo Formosinho e Machado (2007), introduziu, em primeiro lugar, uma inovação fazendo corresponder à diversificação das estruturas e atividades educativas a diversificação dos poderes e dos agentes responsáveis. Em segundo lugar, suscitou um debate que reclamou “medidas políticas ancoradas nos princípios da desburocratização da Administração Pública, da aproximação dos serviços às populações e da participação de todos os interessados na sua gestão” (p. 27), sendo nesta linha, segundo a opinião dos autores, “que se inserem as medidas políticas que fazem deslocar a autonomia da escola da consagração e enquadramento normativo em direcção à sua concretização no plano da acção das escolas” (p. 27).

O Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de abril, como já referimos anteriormente, apresenta-se assim, como mais uma mudança introduzida na organização da escola estabelecendo o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Reis (2005) refere-nos que para que a autonomia das escolas se concretize, efetivamente e conquiste um espaço de manobra, sem estar completamente subjugada à tutela, é necessário que se desenvolva uma cultura de autonomia. Esta cultura de autonomia, acrescenta, “terá de abranger todos os níveis da administração escolar, para que a escola olhe a autonomia como um benefício e a administração central aceite a autonomia como um imperativo” (p. 35).

O processo de reforço da autonomia da escola, referem Formosinho e Machado (2007), deve partir das dinâmicas existentes nos estabelecimentos de ensino e da sua avaliação, valorizando os “empreendedores de mudança” (p. 29), isto é, aqueles que nas escolas conduzem a sua acção em direcção aos fins estabelecidos e à melhoria das práticas.

Segundo Formosinho (2000), as formas de autonomia são sempre instrumentais, nunca podendo, por conseguinte, valorizar a autonomia tomando-a como um fim em si. Deve-se, sim, acrescenta o autor, valorizá-la como um meio para dar um contributo à sociedade. Assim, a autonomia da escola também tem que ser uma autonomia instrumental.

Neste contexto, Barroso (1996) diz-nos que numa perspetiva crítica do estudo da autonomia da escola, obriga “a distinguir as várias lógicas presentes no processo de

devolução de competências aos órgãos de governo da escola, separando dois níveis de análise: a autonomia decretada e a autonomia construída” (p. 1).

Segundo a perspectiva de referido autor, a autonomia da escola não é a autonomia dos professores, a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores, mas sim, “o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local” (p. 1).

Deste modo, a autonomia, “afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à acção dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais numa determinada escola” (Barroso, 1996, p. 10).

No entanto, Formosinho (2000) refere que a autonomia apresenta alguns riscos. Entre outros, refere a possibilidade do Estado se desresponsabilizar; o facto de os agentes não terem preparação adequada para assumir essa autonomia e intervir em domínios tão complexos, como o administrativo-financeiro, o organizacional e o pedagógico; o risco da desigualdade que decorre do facto de as escolas terem recursos desiguais e desempenhos desiguais, que proporcionam oportunidades desiguais às crianças.

Para Nóvoa (1999), a autonomia na “escola eficaz” (p. 4) significa a dotação das escolas com meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios quotidianos, implica a responsabilização dos atores sociais e profissionais, aproxima o centro de decisão da realidade escolar e contribui para a criação de uma identidade da escola que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio.

Neste sentido, a autonomia das escolas deverá ser entendida como a capacidade para tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e de organização, no quadro do projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão atribuídos, visando proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem relevantes.

Em todo o processo da criação de uma cultura de escola e promoção da autonomia, Santos e colaboradores (2009) referem que a liderança tem uma função importante na sua conceção e acompanhamento, assumindo um papel fundamental como elemento que motiva, orienta, coordena as pessoas com que trabalha, numa perspectiva de flexibilidade e de abertura à mudança, no sentido de promover e sustentar a já referida cultura e o clima de escola.

2.3. Liderança

A LBSE aponta para um modelo de direção democrático, participativo e uma liderança que atenda às situações, aos aspetos culturais, administrativo e pedagógico.

Neste contexto, Pais (2012) refere que a qualidade da educação depende de uma boa liderança, não só a nível de topo, mas também e essencialmente, ao nível intermédio. Neste sentido, o diretor deverá ser um líder “transformacional” (p. 38), isto é, “terá que exercer uma liderança transformadora e crítica que faça da escola uma instituição simultaneamente mais humana e mais prestigiada, de forma a motivar os seus colaboradores para que façam mais e melhor” (p. 38).

Este tipo de líder segue três metas fundamentais, segundo a sua perspetiva: estimular e desenvolver um clima de colaboração dentro da escola; contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes e aumentar a capacidade da escola para resolver problemas.

A este respeito, Santos e colaboradores (2009) referem que “uma liderança forte e transformacional é reconhecida como fundamental para o sucesso das organizações de todos os tipos” (p. 17) sendo que, nos sistemas educativos, um pouco por todo o mundo, menciona-se a liderança da escola como o segundo fator mais importante para o sucesso escolar, a seguir à qualidade dos professores.

Esta liderança forte, é aquela que, referem ainda os autores, “estabelece um projecto educativo para a escola, e que o consegue transmitir de forma que se transforme no projecto de todos, partilhado por todos, e fomentador de uma cultura de escola com valores de referência para toda a comunidade escolar” (p. 17).

Um ponto comum nas escolas que mais se distinguem é a existência desta liderança forte com uma visão integrada da escola e da comunidade, motivada e motivadora, que desenvolve processos de gestão adequados às suas necessidades e desafios concretos.

Os tipos de liderança na escola estão condicionados pela legislação sobre a administração e gestão das escolas, que tem variado no tempo.

No Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de abril, estão presentes três objetivos principais: reforçar as lideranças nas escolas com a criação do cargo de diretor com poderes mais amplos; reforçar a autonomia das escolas e reforçar a participação das famílias e comunidades. De acordo com o ponto 2 do art.º 10º desta legislação, “são órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas não agrupadas”, o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

Segundo Santos e colaboradores (2009), o Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de abril veio redefinir as competências e funções do diretor como órgão unipessoal, dando mais relevância ao seu papel dentro do quadro de autonomia da escola, “criando as condições para que possa, efetivamente, assumir o papel de líder da escola” (p. 17).

Nesta perspetiva, em termos de liderança da escola e do seu impacto na qualidade do ensino, os autores mencionam que foram identificados exemplos de boas práticas em quatro áreas fundamentais: o estabelecimento de uma visão para a escola, partilhada e motivadora; a definição de um padrão comportamental e de valores assumido pela liderança da escola; o envolvimento direto do líder na formação e motivação dos professores e o envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas para benefício da escola.

Assim, no âmbito da organização e dos processos de gestão estratégica, referem os autores, das Escolas do Futuro espera-se que, para além da criação de uma cultura de escola e de uma liderança eficaz, potenciem as estruturas e órgão de gestão e otimizem os instrumentos de gestão estratégica da escola (Santos et al., 2009).

2.4. Órgãos, Estruturas e Instrumentos de Gestão Estratégica da Escola

Os órgãos de gestão da escola, nomeadamente o conselho geral, o diretor da escola/do agrupamento, o conselho pedagógico e o conselho administrativo, estão definidos no Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de abril. Poderão, dependendo da situação e necessidades da escola/agrupamento, ser criados outros órgãos ou estruturas, designados por estruturas intermédias de gestão. Neste grupo enquadram-se os diretores de turma e os coordenadores de departamento.

Dos vários órgãos de gestão e estruturas da escola destacámos o **diretor**, o **diretor de turma**, no âmbito das estruturas intermédias e o **conselho geral**, sobre os quais teceremos algumas considerações.

2.4.1. Diretor

No âmbito de um conjunto alargado de competências e funções atribuídas ao órgão diretor, refere Pais (2012), é ele o responsável por atingir o segundo objetivo que se encontra no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de abril - “reforçar as lideranças das escolas” (p. 42) impondo-se por isso, “a criação de condições para que se afirmem

boas lideranças e lideranças eficazes” (p. 42). A autora acrescenta ainda que este normativo legal dá margem ao diretor para exercer diferentes tipos de liderança.

Assim, referem Santos e colaboradores (2009), sendo o diretor o responsável pela gestão pedagógica, administrativa, financeira, bem como pela designação dos responsáveis pelas estruturas de coordenação e de supervisão pedagógica, é o responsável último por toda a atividade da escola, “assumindo a liderança directa dos temas essenciais à escola e garantindo um acompanhamento dos restantes, que deverão ser delegados e partilhados com os restantes órgãos e equipas” (pp. 31-32).

Neste sentido, acrescenta Pais (2012), o diretor pode exercer “uma liderança transformacional, desenvolvendo uma gestão estratégica que assuma a transformação da escola/agrupamento para a qualidade total, que atenda a uma melhoria contínua dos processos e seja capaz de fomentar a autonomia, propósitos comuns e mudança” (p. 12).

Esta transformação, assente em valores, na capacidade de resolução de problemas, numa preocupação do trabalho colaborativo dos professores, num clima escolar com elevadas expectativas, no comprometimento da comunidade, deverá promover um ambiente ativo para a instrução, conseguindo que “os próprios professores assumam o papel de líderes nas salas de aulas” (p. 12).

Neste contexto, “um bom director de escola” (p. 31), referem Santos e colaboradores (2009), pode implementar boas práticas em áreas como a “promoção de uma liderança de escola efectiva, envolvendo e corresponsabilizando outros elementos da escola” (p. 31); a “abertura à comunidade escolar, relacionando-se efectivamente com todos os elementos da mesma” (p. 31); a “monitorização próxima do currículo escolar e do nível de satisfação da comunidade educativa” (p. 31) e a “formação para o papel e competências a desempenhar” (p. 31).

No âmbito da “promoção de uma liderança de escola efectiva, envolvendo e corresponsabilizando outros elementos da escola” (p. 31) os autores referem a delegação de competências noutros membros do corpo docente e não docente qualificados, no sentido de “partilhar responsabilidades e aumentar a agilidade e eficácia nos procedimentos da escola” (p. 31). Enquanto líder, acrescentam, o diretor tem a capacidade de motivar e mobilizar os restantes membros da escola para os projetos a desenvolver.

Como representante máximo da escola, acrescentam Santos e colaboradores (2009), o diretor monitoriza, em proximidade, fatores como o clima de escola, níveis de satisfação da comunidade educativa, imagem da escola no exterior ou a qualidade do ensino. “O

director é o rosto da missão e ambição escolar, garantindo que estas são cumpridas num ambiente de proximidade” (p. 33).

2.4.2. Diretor de Turma

Como já referimos anteriormente, com a LBSE e a reforma educativa dela decorrente afiguram-se novas concepções ao nível da educação, da escola e do professor, verificando-se, conforme refere Castro (1995), no âmbito dos projetos da CRSE, nomeadamente na Proposta do Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas dos Ensinos Básico e Secundário (DGEES), a concepção da figura do orientador educativo de turma, como líder pedagógico intermédio na escola.

Boavista (2010) refere-nos que, na sequência do previsto no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, referente à aprovação do novo ordenamento jurídico da direcção e gestão das escolas do ensino não superior, a publicação da Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, vem estabelecer quais as áreas de intervenção do DT, definindo, no art.º 10º, as suas competências. Tendo como objeto as estruturas de coordenação, referidas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, acrescenta, surge o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, no qual estão definidas as funções do diretor de turma (DT).

Ao DT da escola atual, segundo a perspectiva de Castro (1995), coloca-se o desafio de uma multiplicidade de papéis, salientando-se a função de líder pedagógico intermédio na escola, em face da sua interação regular com uma gama diversificada de atores educativos, cabendo-lhe também a tarefa de estabelecer a comunicação entre os mesmos assumindo-se como um “mediador das relações” (p. 84).

Neste sentido, segundo a autora, são atribuídas competências ao DT “que se enquadram claramente nas subfunções da Administração: planificação, organização, coordenação, controlo e avaliação, devendo ser todas articuladas e fortalecidas por adequados mecanismos de comunicação e informação” (p. 84).

O DT, segundo a perspectiva de Cruz (2006), apresenta-se na Reforma do Sistema Educativo como “o cerne de toda a mudança, bem como o responsável primeiro pela sua concretização” (p. 52), nomeadamente o que diz respeito ao seu papel de mediador entre a escola e a comunidade envolvente, não sendo por acaso, acrescenta, que, “sob a sua responsabilidade, gravitam um conjunto de elementos e factores considerados imprescindíveis para o sucesso educativo” (p. 52).

Também Leite (s. d.), refere que o DT estabelece uma relação entre professor, turma, aluno, encarregado de educação e direção da escola assumindo um papel de mediador entre a docência e a gestão, uma vez que, “por um lado coordena um grupo de professores, por outro tem implicações diretas na gestão escolar, sobretudo a pedagógica” (p. 1).

Neste sentido Marques (1997) considera que o DT desempenha um papel essencial, na medida em que lhe cabe incentivar a participação e colaboração de todos os elementos, solicitando propostas, intervenções e questionando todos os intervenientes, sendo considerado por Santos e colaboradores (2009), “a figura responsável pela turma, do ponto de vista do bom funcionamento desta em várias dimensões: alunos, encarregados de educação e também professores” (p. 37).

Daqui resulta, segundo a perspetiva dos autores, que os DT possuem uma posição privilegiada de contacto com os alunos, pais e professores, sendo corresponsabilizados pelos resultados escolares e pelo cumprimento dos objetivos da escola.

Enquanto órgão de gestão pedagógica intermédio, o DT tem assim uma dupla função: o desempenho de papéis relacionados com a orientação educativa, centrando-se nos alunos e a coordenação dos professores do conselho de turma.

Neste sentido, assume-se como um diretor pedagógico ao nível desta unidade da escola, e tem de garantir que esta se constitui como um grupo coeso, acompanhando os alunos, os professores do conselho de turma mas também informando os pais do percurso dos alunos e articulando ações com outros órgãos da escola. Desta forma, na perspetiva de Roldão (1998), cit. por Leite (s. d.), o DT “incorpora um conjunto de vertentes fundamentais para atuação entre estes diversos interlocutores” (p. 1).

No que respeita ao elo entre a escola e a família, refere Leite (s. d.), o DT apresenta-se também como mediador fundamental no sentido de “orientar os pais no acompanhamento da vida escolar dos seus filhos e, envolvendo-os na realização de atividades educativas com os alunos e os professores da turma no âmbito escolar ou de outros contextos de aprendizagem” (p. 4). Acrescenta, a propósito que “a comunicação e integração entre a escola e a família e entre todos os professores e alunos de uma mesma turma têm-se mostrado como das mais relevantes, por minimizar os conflitos de interesses, refletindo positivamente no ensino e na aprendizagem” (p. 1). Neste contexto, diz-nos a autora que compete assim ao DT

favorecer a articulação entre os professores, alunos, pais e encarregados de educação, buscando promover o trabalho cooperativo, especificamente entre professores e alunos no

sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho, com carácter curricular e avaliativo, além de compreender as especificidades de cada aluno (p. 1).

Planear formas de ação com as famílias, para em conjunto acharem as melhores formas de atuação com os alunos (Leite, s. d.), que também é função do DT Leite, s. d.), possibilita encontrar as referidas estratégias específicas que aproximem e envolvam os pais, tornando-os elementos participativos, ativos e mais atentos ao meio escolar no sentido de encontrarem, juntos, soluções mais adequadas para os problemas que se apresentarem.

Relativamente à ligação aluno e professor, o DT contribui quando esclarece aos professores as principais dificuldades mas também as capacidades, aptidões e vocações identificadas nos alunos, informação que recolheu na consulta dos seus processos e dos contactos com as famílias.

Neste sentido podemos considerar então que o DT desempenha, junto aos docentes da turma, uma função de coordenação e de articulação entre essa ação dos professores e os restantes atores envolvidos no processo educativo: os alunos e os encarregados de educação (EE).

Relativamente às funções atribuídas ao DT, conforme Castro (1995) e Cruz (2006), no que respeita ao aluno destacámos: promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgar junto do Conselho de Turma (CT) a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos, fomentar a participação dos pais e EE na concretização de ações para orientação e acompanhamento, interagir com o CT, como coordenador do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, na definição e aplicação atempada de medidas de superação e melhoria, adequadas a cada situação concreta, e debatidas em conselho de turma, promover e dinamizar a diferenciação pedagógica e a articulação curricular - a nível vertical e horizontal - na turma e, conseqüentemente, na escola, gerir as motivações, expectativas e comportamentos dos alunos, promover a Formação Cívica e a Educação para a Cidadania nos seus alunos, coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos, propor aos serviços competentes a avaliação especializada, após solicitação do CT e garantir o conhecimento e o acordo prévio do EE para a programação individualizada do aluno e para o correspondente itinerário de formação recomendados no termo de avaliação especializada.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar aos alunos com NEE, passa a ser da competência do DT, em conjunto com o docente de educação especial (DEE), com o EE e, sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do art.º 6º do referido

decreto, a elaboração do PEI (art.º 10º). No art.º 11º é-lhe atribuída a função de coordenador do referido programa, remetendo ainda, no art.º 13º, para a sua participação no relatório circunstanciado, que deve ser elaborado no final do ano letivo, relativamente aos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no seu PEI.

2.4.3. Conselho Geral

No art.º 11º do Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de abril, define-se o conselho geral como sendo o “órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo”.

Neste sentido, referem Santos e colaboradores (2009), o conselho geral é responsável pela eleição do diretor e pela aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola, das decisões estratégicas e de planeamento, acompanhamento e fiscalização da sua concretização e é composto por um conjunto diversificado e heterogéneo de membros: pessoal docente, não docente, alunos, pais e EE, representantes do município e representantes da comunidade local. Acrescentam ainda que o conselho geral, através do seu presidente, deve procurar atrair entidades e individualidades motivadas que se empenhem numa contribuição positiva para o desenvolvimento da escola e da comunidade e “fidelizar a sua participação de modo que todos os membros deste órgão de gestão se sintam parte integrante da comunidade educativa local” (p. 28).

Relativamente à participação e representação da comunidade educativa na escola, assegurada pela sua representação no conselho geral, teremos oportunidade de voltar a abordar esta temática, pela importância que lhe é reconhecida.

Para finalizar esta nossa breve abordagem a alguns órgãos de gestão e estruturas da escola, acrescentamos ainda uma nota acerca do conselho pedagógico, consignado no art.º 31º do Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de abril. A este respeito, Santos e colaboradores (2009) referem que este é o órgão de gestão central na escola, responsável pela coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa.

Relativamente aos **instrumentos de gestão estratégica**, a escola, referem-nos Santos e colaboradores (2009), deve elaborar diversos instrumentos, nos quais irá basear a sua atividade, nomeadamente o **Projeto Educativo da Escola (PEE)**, que define a

estratégia da escola, o **Projeto Curricular de Escola (PCE)** e o **Projeto Curricular de Turma (PCT)**, que definem a abordagem pedagógica que melhor se adapta aos alunos da escola e de cada turma, o **Plano Anual de Atividades (PAA)**, que propõe o conjunto de atividades a realizar durante o ano, o **Regulamento Interno (RI)** e o Plano de Orçamento da escola. Relativamente à auto-avaliação, “é um processo autónomo, utilizado para aferição e reajustamento de políticas e estratégias” (p. 42).

Estes documentos orientadores, acrescentam os autores, são instrumentos de facto e não foram concebidos, nem devem ser concretizados, como fins em si mesmos. Segundo Santos e colaboradores (2009), “importa mais ter documentos vivos, partilhados por todos e accionáveis, mesmo que em páginas sucintas, do que documentos extensos, encerrados num arquivo, com fraca utilização no quotidiano” (p. 43) sendo que a “articulação entre todos estes instrumentos servirá para melhorar a coordenação e comunicação internas e estabelecer a matriz pela qual toda a comunidade escolar se deve reger” (p. 43).

Do conjunto de instrumentos de gestão estratégica apresentados de seguida fazemos, uma breve abordagem relativamente ao PEE e ao PCT.

2.4.4. Projeto Educativo de Escola

A autonomia, para ser concretizada, refere-nos Reis (2005), terá de ter como suporte vários documentos, “situando-se à cabeça o Projecto Educativo de Escola/Agrupamento (PEE/A)” (p. 43) que deverá ser, “o instrumento dinâmico que deve configurar a política da escola” (p. 43). Neste sentido, refere o autor, a autonomia curricular da escola implica a elaboração de um documento que atenda às necessidades de uma comunidade, que decida sobre as orientações curriculares, que realize atividades culturais adequadas ao contexto de cada escola, que organize de modo mais eficiente os recursos e que estabeleça um trabalho cooperativo e participativo entre pais, alunos e professores. Cabe às estruturas intermédias de gestão, designadamente coordenadores de departamento, DT e coordenadores de DT, referem Santos e colaboradores (2009), “a participação, como órgãos fundamentais, na concretização do PEE” (p. 43).

Ribeiro e Marques (2010) referem que ao longo das duas últimas décadas foram publicados vários diplomas legais (desde o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro ao Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de abril) que deram ao Projeto Educativo (PE) um lugar de destaque, definindo exatamente, o que é, para que serve e quais os objetivos que pretende

atingir. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, referem as autoras, definiu o PEE como

o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (p. 88).

Segundo Santos e colaboradores (2009), o referido documento, na sua génese, depende muito de características relacionadas com “liderar e criar uma cultura de escola” (p. 43), refletindo “a visão para aquela escola (...) a partir da realidade socioeconómica da envolvente escolar” (p. 43), que é reconhecido pelos diversos autores, referem Ribeiro e Marques (2010), como um elemento estruturante da ação educativa das escolas, como uma estratégia fundamental para a mudança. No entanto o PE “não pode ser reduzido a um mero documento legal que é exigido às escolas” (p. 90) mas sim assumir-se como um documento que deve “funcionar como uma alavanca que faz movimentar a comunidade educativa, que a põe a pensar sobre si própria, os objectivos que pretende alcançar, as prioridades que quer colocar e as necessidades/problemas que quer solucionar” (p. 90).

Por outro lado, acrescenta Reis (2005), este documento isolado “nada revela, nada traduz, nada diz” (p. 43), tornando-se, por isso, necessário a elaboração de outros instrumentos “factualizadores dos valores e princípios a montante estabelecidos, como sejam o Projecto Curricular de Escola/Agrupamento, os Projectos Curriculares de Turma, o Plano Anual de Actividades e o Regulamento Interno” (p. 43).

2.4.5. Projeto Curricular de Turma

Na sequência do PEE, referem Santos e colaboradores (2009), é elaborado o PCE e o PAA. O PAA define as formas de organização e de programação das atividades e os recursos envolvidos nas mesmas. Quanto ao PCE é o documento onde constam as estratégias de articulação entre a execução do Currículo Nacional e o contexto específico de cada escola, que é produzido, aprovado e avaliado pelos órgãos de gestão da escola e deve ser dado a conhecer aos professores que têm a responsabilidade de elaborar os PCT.

Antecedendo o PCT, com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, é definido que “em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com as crianças ou com os alunos pressupõem a elaboração de um plano de trabalho” (art.º 36º). Este plano, da responsabilidade do CT (constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos pais e EE), deveria

“integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família” (art.º 36º), e ser coordenado por um DT, designado pela direcção executiva, de entre os professores da mesma.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/01, de 18 de janeiro, o plano de trabalho foi substituído pelo PCT, que é igualmente concebido, aprovado e avaliado pelo conselho de turma e destina-se a adequar, a cada turma, “as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola” (art.º 2º). A este propósito, Viana (2007) refere que a construção dos PCT, como dispositivos que organizam o desenvolvimento do currículo, articulando as diversas áreas (disciplinares e não disciplinares), é que permite “transformar o Currículo Nacional num projecto contextualizado, condizente com os alunos da turma a que se refere e com as decisões da escola” (p. 4).

Neste documento, acrescentam Santos e colaboradores (2009), devem constar todas as especificidades de cada um dos alunos que constitui a turma, bem como as metodologias, estratégias e materiais que vão ser utilizados para desenvolver e rentabilizar o processo de ensino e de aprendizagem de cada um dos alunos. No entanto, “para que os alunos tenham uma experiência educativa compensadora, o professor deve, em primeiro lugar, conhecer as especificidades da turma e só depois preparar a sua intervenção através da planificação do PCT” (p. 46).

A este respeito, Leite (2002) refere que “para que os projectos curriculares cumpram o requisito de terem em conta as situações reais, é necessário realizar um diagnóstico que sirva de base às opções que se fazem” (p.46). Neste sentido, podemos considerar que a avaliação diagnóstica é o ponto de partida para a conceção e desenvolvimento de qualquer PCE e/ou PCT. Leite (2002) acrescenta ainda que deverá ser a partir deste diagnóstico “que deverão ser delineadas estratégias de diferenciação pedagógica, selecionados instrumentos para o desenvolvimento do currículo e definidos momentos e procedimentos de avaliação” (p. 47). Segundo a autora, esta avaliação não se esgota no momento inicial da conceção do PCT, com a caracterização da turma mas justifica-se “sempre que se pretende identificar o ponto de partida” (p. 47).

Como boas práticas na elaboração do PCT, Santos e colaboradores (2009) referem a definição clara dos objetivos, mantendo um formato flexível; a incorporação de competências transversais e comportamentais e a sua discussão e finalização em reunião de pais.

Relativamente à definição clara dos objetivos do PCT, mantendo um formato flexível, Viana (2007), refere que “potencia as sinergias pedagógicas para o desenvolvimento e reconstrução do Currículo Nacional, na medida em que viabiliza uma organização integrada de saberes vários, abordando competências orientadas para o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria das suas aprendizagens” (p. 370).

Por outro lado, acrescenta, o PCT “constitui um processo aberto e flexível de abordagem do currículo, que se constrói com base na concertação das prioridades de aprendizagem dos alunos focados” (p. 370).

Quanto à incorporação de competências transversais e comportamentais no PCT, Santos e colaboradores (2009) referem que este documento determina não só a forma como os conteúdos curriculares serão trabalhados numa turma em concreto, mas também “todos os aspectos educativos que concorrem para o sucesso escolar daquele conjunto específico de alunos, particularmente relativos a comportamentos, formação cívica e articulação de disciplinas” (p. 47).

A propósito, Viana (2007), refere que, sendo a organização e a orientação do processo de ensino e de aprendizagem da responsabilidade direta dos professores que trabalham com os alunos, o PCT assume-se como “nuclear da gestão do currículo, através do qual as experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos podem promover coerência e a articulação entre as várias áreas do currículo” (p. 27).

A dinâmica de construção do PCT implica por parte dos professores, uma postura profissional mobilizadora de conhecimentos especializados, implícitos a uma gestão curricular participada e sustentada em valores e atitudes próprias do trabalho colaborativo, mobilizando todos os intervenientes na sua construção, elaboração, desenvolvimento e avaliação (Castro, 1995, Viana, 2007).

Por outro lado, uma vez que o PCT é orientado para os alunos presentes na turma, este instrumento, referem Santos e colaboradores (2009), “deve ser discutido em reunião de pais, para que estes se sintam integrados no projecto curricular dos seus filhos e possam contribuir para o mesmo, partilhando ideias e opiniões sobre como obter o melhor desempenho possível dos alunos integrados na turma” (p. 48).

3. A Organização Educativa e a Gestão da Atividade Pedagógica

Segundo Santos e colaboradores (2009), o modelo de gestão da atividade pedagógica “é matricial, com uma dimensão de conteúdos – os departamentos – e uma

dimensão de processos – as turmas” (p. 58), sendo fundamentais as chefias intermédias (diretores de departamento, coordenadores de DT e DT) para a implementação com sucesso dos PEE. Neste sentido, referem que o desafio “das Escolas de Futuro, das suas chefias de topo e intermédias, é o de incorporar nesta matriz de conteúdos e processos novas geometrias mais adaptadas ao perfil individualizado de cada aluno-família em termos de risco de insucesso escolar” (p. 58). No âmbito da gestão pedagógica, consideram importantes alguns aspetos, como sejam, a motivação dos alunos para o sucesso escolar, apoiar e entusiasmar os professores, mobilizar os pais e EE e envolver o pessoal não docente.

Neste contexto, passaremos a abordar alguns aspetos, que nos pareceram importantes para a fundamentação do nosso estudo.

3.1. Educação na Diversidade

A transformação da escola elitista em escola de massas, refere Canário (2008), “fez com que a instituição escolar passasse de solução a problema” (p. 26). A resposta a esse problema, acrescenta, “implica construir a diversidade, aumentando a oferta educativa, a partir das escolas e dos alunos que existem” (p. 26).

A modernização da escola, refere Matos (2007), é uma exigência que se coloca a todos os países da União Europeia. O grande desafio é

a refundação da escola sobre o alicerce da diversidade, perspectivando-a, não como um problema, mas como a sua maior virtude: a diversidade como instrumento privilegiado de aprendizagem recíproca. Este desafio exige uma profunda mudança, fazendo com que as escolas se assumam como comunidades de aprendizagem (p. 50).

Por um lado, refere a autora, sabemos que as configurações das sociedades se alteraram e com elas as populações escolares. No entanto, sabemos também que, nem a escola tem ao seu dispor os meios e os apoios que necessita e que lhe permita “compensar diferenças, intervindo por medida” (p. 54), nem “tem sido capaz de perspectivar um modo de funcionamento que lhe permita centrar toda a actividade numa resposta individualizada” (p. 54).

Segundo Canário (2008), “a possibilidade de permitir uma pluralidade de caminhos e ritmos de aprendizagem implica que se passe de uma concepção de pedagogia activa para uma concepção de aprendizagem interactiva” (p. 28) que se baseie no reforço e na

multiplicação da diversidade de oportunidades de aprendizagem, oferecidas no ambiente escolar.

Para além da diversificação e diferenciação de vias na escola, refere Santos (2008, p. 5), no âmbito do princípio da Educação Permanente – a educação deve estar disponível a todos ao longo de toda a vida - haverá sobretudo que ensaiar a diferenciação pedagógica dentro da turma, individualizando o ensino, proporcionando a todos os alunos intervenções atempadas e adequadas, possibilitando-lhes gerirem autónoma e responsabilmente o seu percurso educativo.

Quanto à aprendizagem dos alunos, refere Matos (2007), “a escola ainda continua refém de uma organização que assenta na trilogia sala – professor – turma como unidade de funcionamento” (p. 54). O que parece ser distintivo para o desenvolvimento de competências transversais é, refere a autora, por um lado, “os modos de organização do trabalho e da aprendizagem” (p. 53) e, por outro, “a real importância que o professor e a escola atribuem a esta dimensão” (p. 53).

A escola é assim desafiada, refere Carvalho (2007)

para a adopção continuada de práticas compatíveis para a heterogeneidade da população de alunos, adaptando-se aos vários estilos e modos de aprendizagem, de modo a garantir uma educação de qualidade, isto é, que ofereça um currículo assente num currículo comum, flexível, pertinente, aberto à diversidade, com as adequações a cada situação, através de uma correcta organização escolar e de uma rede de serviços especializados (p. 31).

O Decreto-Lei n.º 6/01, de 18 de janeiro, nesse sentido, aponta no seu art.º 3º para a “valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem (...), visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida” e para a “diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória”.

Neste contexto, Canário (2008) refere que “o aumento da diversidade de ofertas educativas (...), constitui uma riqueza e um aumento da diversidade interna a cada estabelecimento de ensino e, simultaneamente, um acréscimo da diversidade do sistema educativo, no seu conjunto” (p. 29).

Uma outra dimensão assumida pela diversidade, acrescenta ainda o autor, “consiste abertura das escolas ao contexto local (...) propiciando a interacção de múltiplos tipos de aprendentes e de múltiplas modalidades de aprendizagem (p. 29).

No entanto, refere Canário (2008), “diversidade, por definição, não se decreta, constrói-se, o que significa proceder de forma indutiva, encarando cada escola como um colectivo capaz de aprender e de encontrar respostas diferentes para problemas que, tendo um carácter aberto, admitem uma infinidade de soluções” (p. 29).

Este potencial de criatividade e de inovação existe na realidade educativa portuguesa, acrescenta o autor e “partindo das escolas, dos professores, dos alunos e das famílias que existem, importa criar mecanismos de apoio externo à autorregulação e à melhoria do desempenho de escolas e professores” (p.29).

3.2. Motivação dos Alunos e Aprendizagem

No currículo nacional do ensino básico, apresentado pelo Departamento do Ensino Básico (DEB) do Ministério da Educação em 2001, são enunciadas dez competências gerais que constituem o perfil do aluno à saída da educação básica:

- 1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- 2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- 3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- 4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- 5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- 6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para transformar em conhecimento mobilizável;
- 7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- 8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- 9) Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns;
- 10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida (p. 15).

Vários estudos realizados, refere-nos Caixeiro (2011), “comprovam que a cultura organizacional é a chave para o sucesso da organização escolar” (p. 26). Neste sentido, o relatório da OCDE (1992, p.197), cit. por Caixeiro (2011), reconhece que as motivações e

os resultados dos alunos são profundamente afetados pela cultura ou o espírito particular de cada escola.

Segundo Carminda e Fonseca (2009), “a aprendizagem é favorecida se encontrarmos um sentido que a justifique” (p. 37).

A este propósito, Correia, Caldeira, Paes, Micaelo e Vitorino (2002, p. 3) referem que um projeto de investigação realizado em duas escolas, permitiu compreender melhor as motivações dos alunos para aprender, e como as experiências escolares, dentro e fora da sala de aula, podem facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem.

Os autores acrescentam que

o insucesso não depende apenas do QI dos alunos (...), não é também apenas dependente do *handicap* sócio-cultural das famílias. Sabemos hoje que o sucesso depende de muitos outros factores. A organização da escola e do currículo escolar, o clima vivenciado, os modos de trabalho pedagógico que são adoptados, a perseverança dos alunos, o apoio das famílias, todos eles têm influência (p. 3).

Embora as escolas tenham uma grande responsabilidade neste assunto, consideram Correia e colaboradores (2002), sozinhas não conseguem mudar. Na perspetiva dos autores, os processos de melhoria das escolas que visam uma educação inclusiva “são movimentos contínuos contra a exclusão educativa e, em última instância, social” (p. 2), em que se conjugam diversos fatores, “sendo de evidenciar o que se relaciona com a participação e a incorporação das pessoas, dos diferentes grupos que constituem uma comunidade educativa” (p. 2). Nesta perspetiva, acrescentam os autores,

a inclusão educativa tem a ver com todos os alunos, com o reconhecimento de cada um, num todo que constitui a vida de uma escola e com os modos de envolvimento das pessoas nas decisões e mudanças. Na medida em que cada um sente que pode participar e que o seu contributo é considerado, vai empenhar-se e investir cada vez mais naquela que considera ser a “sua escola” (p. 2).

Assim, segundo a opinião de Correia e colaboradores (2002), “os alunos podem ser uns bons aliados no apoio e incentivo à melhoria da escola. Ao invés, quando os alunos estão menos envolvidos é mais provável que as suas atitudes para com a escola sejam muito mais negativas (p. 2). Por outro lado, acrescentam, os docentes precisam de conhecer a perspetiva dos alunos, em relação ao modo como desenvolvem a sua atividade como professores. “Razão pela qual é tão importante ouvir as vozes dos alunos” (p. 2).

No que respeita às aprendizagens, Bettencourt e Pinto (2009) referem que há necessidade de fazer um esforço para a compreensão dos níveis em que cada responsável

ou agente educativo pode intervir e clarificar questões essenciais como competências e conteúdos a adquirir/aprender. Segundo os autores, “a ambiguidade nesta matéria gera dificuldades a uma gestão curricular orientada para as aprendizagens” (p. 30).

Por outro lado, referem Bettencourt e Pinto (2009), as práticas pedagógicas de equipas e de professores exigem um trabalho sistemático, “ancorado numa formação reflexiva, centrada na construção de estratégias para a melhoria das aprendizagens e integração dos alunos” (p. 31), considerando ser esta “a dimensão mais decisiva para a melhoria das aprendizagens e resultados escolares e para contrariar o efeito das desigualdades sociais” (p. 31).

A este propósito, Bettencourt e Pinto (2009), destacam a importância do PCT “enquanto instrumento integrador das várias componentes curriculares” (p. 31).

Neste sentido também Viana (2007), considera que o PCT melhora a qualidade de aprendizagens dos alunos na medida em que “permite organizar um processo de ensino e de aprendizagem com sentido e significado, motivando os alunos através de uma participação activa e responsável, enquanto sujeitos da sua própria aprendizagem” (p. 370).

No âmbito do seu estudo de investigação, Correia e colaboradores (2002) consideram que o desafio da escola é olhar sobre si mesma a “três dimensões” questionar-se sobre “quem está dentro” e “quem está fora” das escolas e, ainda, sobre “quem fica de fora”, estando “dentro” (p. 24). Os autores acrescentam ainda que:

esta reflexão só será eficaz se se tiverem em conta as diferentes vozes. Dar voz significa sempre correr o risco de pôr em causa certas práticas e concepções até então inquestionadas. É, também, no entanto, a habilidade de saber aproveitar o potencial (valiosíssimo) de aprender a partir de diferentes pontos de vista, e, portanto, de dar um salto em frente na emergência de uma nova cultura – uma cultura de aprendizagem (p. 24).

3.3. Currículo e Diferenciação Curricular

Na sequência da LBSE e no âmbito da ação da CRSE, referem-nos Formosinho e Machado (2008), assiste-se à “reforma curricular” (p. 8) de finais dos anos oitenta com a publicação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 26 de agosto.

No âmbito deste documento, a reforma de ensino vem estabelecer as orientações para a concretização da área da Educação para a Cidadania nos currículos educativos, considerando-se que a organização curricular da educação escolar terá em conta o desenvolvimento afetivo, estético, social e moral dos alunos, acrescentando-se que os

planos curriculares do ensino básico incluirão, em todos os anos e de forma adequada, uma área de formação pessoal e social.

Por outro lado, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1998), aprovada pela Conferência Mundial de Jomtien, em Março de 1990, art.º 5º, refere-se que a diversidade, a complexidade e a permanente evolução das necessidades de educação básica exigem o alargamento e a constante redefinição do âmbito da educação básica, de modo que as necessidades básicas, que são diferentes, sejam satisfeitas através de um leque diversificado de ofertas de formação.

Assim, na sequência da reforma curricular, acrescentam Formosinho e Machado (2008), formulam-se novos programas e introduzem-se mudanças relativas à diferenciação curricular, nomeadamente com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, no que respeita aos alunos com NEE, e com o Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de junho, que permite a criação de turmas com currículos alternativos, para alunos que não se enquadrem no ensino regular ou no ensino recorrente.

O formato organizativo que a escola continua a perpetuar, refere Roldão (1999), quando a realidade é profundamente diferente da de décadas anteriores é “a principal responsável pelo crescente insucesso na educação satisfatória de um número cada vez maior dos seus alunos” (p. 28). Segundo a sua perspetiva, “não é possível continuar a conceber o currículo de uma forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido” (p. 29).

A partir de 1996, assiste-se a mudanças curriculares, como a gestão flexível do currículo, discutida e experimentada entre 1997 e 2001, e que, como referem os autores Formosinho e Machado (2008), viriam a conduzir à reorganização curricular dos ensinos básico e secundário com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/01, de 18 de janeiro e o Decreto-Lei n.º 7/01, de 18 de janeiro. Segundo Viana (2007), é

com intenção de assegurar uma educação básica para todos, sustentando o processo de educação e formação ao longo da vida, que o Governo refere, de forma continuada, a necessidade de acautelar as situações de exclusão, desenvolvendo todo um trabalho de clarificar as exigências relativas às aprendizagens consideradas cruciais e às formas como estas se processam. De entre as medidas identificadas para concretizar essa intenção assume especial destaque a Reorganização Curricular do Ensino Básico (p. 25).

No Parecer n.º 3/2000, de 5 de agosto, do CNE, em que se apresenta a proposta de reorganização curricular do ensino básico, aponta para uma nova visão de currículo e novas práticas de gestão curricular. O conceito de currículo enunciado abrange o conjunto

de aprendizagens que os alunos realizam, o modo como estas se organizam, o lugar que ocupam e o papel que desempenham no percurso escolar.

Nesta proposta, defende-se “um currículo nacional baseado nas competências e experiências educativas essenciais” a partir de uma noção de currículo ligada a três preocupações centrais que se relacionam entre si: **diferenciação**, **adequação** e **flexibilização**. A concretização do currículo pressupõe que se estabeleçam diferentes caminhos, que se diversifiquem as estratégias para que se promovam aprendizagens verdadeiramente significativas e bem sucedidas.

Segundo Roldão (1999), diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas mas não pode ser nunca, estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida nem hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes. Diferenciar é “tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social” (p. 41).

Relativamente à adequação, a autora refere que esta está relacionada com a diferenciação mas “associa-se mais directamente às características psicológicas dos alunos”. Pretende-se que “a aprendizagem pretendida ocorra e seja significativa, faça sentido para quem adquire e incorpora”. Acrescenta que é o “colocarmo-nos na posição do outro (...), compreender os seus mecanismos cognitivos, culturais, afectivos, e investir em opções e estratégias que se enquadrem nesse perfil da melhor forma”. Segundo a autora, “adequa-se para ampliar e melhorar, e não para restringir ou empobrecer a aprendizagem” (p. 43).

No que respeita a flexibilizar o currículo, pode entender-se, segundo Roldão (1999) no sentido de “organizar as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que, num dado contexto (...) coexistam duas dimensões como faces de uma mesma moeda: a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem” (p. 43).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/01, de 18 de janeiro, estabelece-se os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional (art.º 1º). Os princípios gerais que estão subjacentes à reorganização curricular do ensino básico retomam uma concepção de currículo nacional como o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os

objetivos consagrados na LBSE para este nível de ensino e que são expressos em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação.

O currículo nacional constitui um quadro de referência que estabelece limites e indicações claras mas que deixa de ser interpretado como o conjunto de orientações rígidas, prescritivas e uniformes, sendo introduzido um novo conceito de práticas de gestão curricular em que se defende a atribuição explícita à escola, aos professores e aos seus órgãos de coordenação pedagógica, uma maior autonomia e capacidade de decisão relativamente aos modos de organizar e conduzir os processos de ensino-aprendizagem

A propósito, Abrantes (2001) refere que, “estamos perante uma visão ampla, aberta e abrangente de currículo e uma concepção de desenvolvimento curricular, que aponta para um processo gradual e contínuo, que envolve observação, reflexão e ajustamento das orientações e das práticas pedagógicas” (p. 52).

O currículo nacional está ainda associado à definição de orientações explicitadas em termos das competências essenciais, quer transversais, quer específicas de cada disciplina e das experiências de aprendizagem que todos os alunos devem ter oportunidade de viver no seu percurso escolar (art.º 2).

A propósito de currículo, Pacheco (2001) propõe duas definições: o currículo formal, “como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades, interpretado como o conjunto de conteúdos a ensinar e como o plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico” (p. 16) e o currículo informal, como “um processo decorrente da aplicação do referido plano, caracterizado como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, sem uma estrutura predeterminada” (p. 16).

Nesta perspetiva, Abrantes (2001) refere que o currículo não é “uma lista de disciplinas ou um plano de estudos para cada ciclo ou ano de escolaridade, nem o currículo de cada disciplina se reduz a uma lista de conteúdos e métodos a ensinar dentro das aulas que lhes são especificamente destinadas” (p. 41).

O currículo é, segundo Roldão (1999), “o conjunto de aprendizagens que se considerarem socialmente necessárias, num dado tempo e contexto, e que cabe à escola garantir e organizar” (p. 24). Nesta perspetiva, o conjunto de saberes a fazer adquirir sistematicamente constitui o currículo da escola. Este que Roldão (1999), considera ser “o núcleo definidor da existência da escola” (p. 26) varia conforme as necessidades e pressões sociais e “os públicos que se considera desejável que a acção da escola atinja” (p. 26).

Para Rodrigues (2001), o currículo é “todo o conjunto de experiências planeadas proporcionadas a um individuo ou grupo, tanto em actividades académicas como noutros contextos habilitativos, com vista a melhorar a sua inclusão social e a sua qualidade de vida” (p. 30).

A forma como é planeado, organizado, desenvolvido e avaliado um currículo/percurso habilitativo é determinante para o sucesso do aluno.

Nesta perspectiva e de acordo com Roldão (2000), o currículo e a escola devem proporcionar a todos certas aprendizagens porque elas vão ser precisas para que todos se possam integrar na sociedade.

Partindo-se do pressuposto que o termo “currículo” se refere a diferentes realidades, para Abrantes (2001) ele assume, num primeiro nível, “o significado de um conjunto de orientações estabelecidas pelas autoridades educativas” (p. 41) e, num segundo nível, “está associado ao modo como o professor orienta e organiza o processo de ensino-aprendizagem e às tarefas que propõe aos seus alunos” (p. 41), deixando estes, segundo a perspectiva de Nóbrega (2006), de serem vistos como meros reprodutores e “máquinas de memorizar” (p. 116) para se transformarem em elementos ativos, participantes e construtores da sua própria aprendizagem.

Partindo desta conceção de currículo, Roldão (2000) relaciona-o com três outros conceitos: aprendizagem, programa e projeto. Assim, “o currículo define-se em função do tipo e da natureza das aprendizagens que se visam, que são necessárias e que devem traduzir a apropriação de uma certa matriz cultural” (p. 10).

Em relação ao conceito de “programa”, Roldão (2000) considera-o “como um instrumento do currículo entre outros instrumentos” (p. 14). São “instrumentos orientadores de como é que as aprendizagens devem ser ou podem ser organizadas” (p. 14). Por isso acrescenta que

falamos hoje em dia de projectos curriculares, em que o currículo permanece como a grande referência das aprendizagens que são necessárias, mas que têm de ser apropriadas, transformadas nalguma coisa que é projecto, dado que é uma escolha, uma orientação, uma organização pensada e decidida pelas pessoas, pelos responsáveis que estão numa escola concreta com alunos concretos (p. 45).

Neste sentido, no Decreto-Lei n.º 6/01, de 18 de janeiro, apresentam-se como estratégias de concretização do currículo nacional, adequando-o às situações reais, os PCE e os PCT que visam adequar o currículo nacional às especificidades da escola e de cada turma.

A nova gestão curricular que se apresenta, processa-se assim a vários níveis: ao nível da escola, que passa a decidir sobre a organização das diversas áreas e disciplinas do currículo, as cargas horárias, os tempos letivos, a distribuição do serviço docente, definindo o seu próprio PCE; ao nível da turma, onde ganha coerência o conjunto de experiências de aprendizagem a oferecer aos alunos e se faz a articulação entre as diversas áreas, através de um PCT, sendo o conselho de turma o órgão responsável pela planificação e orientação do trabalho a realizar e ao nível do professor, a quem cabe tomar as decisões adequadas e conduzir o trabalho concreto com os seus alunos.

Segundo Roldão (1999), a gestão curricular é “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (p. 18), embora “as decisões e a gestão central obviamente permanecerão sempre (...) e operam nos aspectos globais e a nível nacional” (p. 18). No entanto, acrescenta,

uma larga maioria das decisões virão a entrar cada vez mais no campo específico da gestão curricular de cada escola e dos seus docentes. Essa é a diferença que dá maior visibilidade ao processo e ao conceito de gestão curricular e maior responsabilidade aos gestores locais do currículo - as escolas e os professores concretos, trabalhando profissionalmente para uma determinada comunidade com o seu conjunto concreto de alunos (p. 18).

No contexto da gestão flexível do currículo, segundo Viana (2007), surgem novas perspetivas que se traduzem “numa maior autonomia das escolas e num entendimento da igualdade construída na base da diversidade de respostas” (p. 20). Segundo a perspetiva da autora, a educação centra-se no desenvolvimento de competências, “articulando processos de pesquisa, aquisição, comunicação e utilização dos conhecimentos, o que configura a capacidade para aprender ao longo da vida” (p. 21).

As competências transversais, acrescenta Viana (2007), “enquadram um entendimento do currículo que não se coaduna com uma simples soma de disciplinas desarticuladas entre si, antes valoriza o conjunto de experiências vividas por cada um, consubstanciadas na aprendizagem de um saber integrado” (p. 21).

Quanto aos princípios orientadores da organização e gestão do currículo, definidos no art.º 3º do Decreto-Lei n.º 6/01, de 18 de janeiro, destacámos:

b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;

- c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
- e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;
- g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;
- h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;
- i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

No âmbito da alínea “d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares” do art.º 3º, a publicação deste normativo vem colocar a Área da Formação Pessoal e Social na perspetiva da cidadania. Considerando-se a educação para a cidadania uma componente do currículo de natureza transversal em todos os ciclos, o seu objetivo central é o de contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, cabendo aos professores a responsabilidade da sua abordagem, de acordo com os respetivos programas e em consonância com o PEE e o PCT.

A este respeito, Roque, Carvalho, Afonso e Fonseca (2005) referem que sem constituir uma disciplina ou área curricular própria, a educação para a cidadania terá uma abordagem transversal aos currículos, devendo os diferentes programas disciplinares conter, dentro da sua especificidade, temas e questões que formem os alunos para o referido “exercício responsável de uma cidadania activa”. Ao colocar-se a tónica nas práticas cívicas, fica suposta a preocupação com o desenvolvimento de competências de cidadania (p. 7).

Relativamente ao previsto quanto à organização e gestão do currículo nacional, refere-se no Decreto-Lei n.º 6/01, de 18 de janeiro, que

as escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver outros projectos e actividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos (...), actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação (art.º 9º).

Relativamente à educação especial, no art.º 10º pode ler-se que “aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente é oferecida a modalidade de educação especial (...) objecto de regulamentação própria”.

No art.º 11º define-se a diversificação das ofertas curriculares “visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão”. Neste sentido, refere-se que as escolas “dispõem de dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, os quais, para além da formação escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional” e que compete às escolas “no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular”.

Neste sentido, Azevedo (2010) refere que a escola, como organização, “tem de se comprometer e estruturar adequadamente para cumprir este nobre objectivo, em cada contexto sociocultural, o que só pode fazer no quadro de uma real autonomia pedagógica e organizacional” (p. 58), acrescentando que esta “é crucial para criar a organização e a gestão pedagógica e curricular mais adequada a cada situação (...), face aos contextos e aos objectivos traçados pela escola” (p. 58).

Perante uma oferta curricular diversificada, refere Matos (2010),

o objectivo é tentar resolver a diversidade de situações dos sujeitos aprendentes, tendo em conta o currículo pretendido pela via da redução/simplificação ou da viragem de percursos mais práticos, supostamente mais acessíveis. A flexibilidade da gestão dos programas nos contextos locais vai da simples adaptação curricular à diferenciação curricular, no sentido de dar respostas diversificadas às diferentes populações escolares (p. 65).

Os alunos não são iguais, acrescenta Bettencourt (2007), pelo que, se não houver a capacidade de fazer um trabalho diferenciado, há alunos que ficam para trás, enquanto outros se aborrecem. Esta capacidade de diferenciar o trabalho é o grande desafio da escola portuguesa.

No documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, apresentado pelo DEB do Ministério da Educação em 2001, refere-se que, relativamente à clarificação das dez competências a alcançar pelo aluno no final da educação básica do sistema educativo, toma como referência os pressupostos da LBSE, sustentando-se num conjunto de princípios e valores orientadores do currículo:

- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros (p.15).

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 6/01, de 18 de janeiro, outros normativos legais lhe sucederam, no âmbito da reorganização curricular, dos quais podemos referir o Decreto-Lei n.º 74/04, de 26 de março, relativo à organização e gestão do currículo no ensino secundário, em que no art.º 4º, no âmbito dos princípios orientadores, se faz referência ao desenvolvimento das competências vocacionais dos jovens, “alicerçadas num conjunto de saberes humanistas, científicos e técnicos que lhe permitam uma inserção no mundo do trabalho e o exercício responsável de uma cidadania activa” e “a formação em torno de ferramentas de produtividade que sustentem as tecnologias específicas de cada curso e o exercício da cidadania (art.º 4º).

Com a publicação do Despacho Normativo n.º 50/05, de 9 de novembro, definem-se os princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação (art.º 2º) e planos de acompanhamento (art.º 3º). Os planos de recuperação são o conjunto das atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, “desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuam para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor do ensino básico” (art.º 2º). Os planos de acompanhamento são o conjunto das atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular,

“desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que incidam, predominantemente, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu as competências essenciais, com vista à prevenção de situações de retenção repetida” (art.º 3º).

O plano de recuperação é aplicável aos alunos que revelem dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar e o plano de acompanhamento é aplicável aos alunos que tenham sido objeto de retenção em resultado da avaliação sumativa final do respetivo ano de escolaridade.

O Despacho n.º 1/06, de 6 de janeiro regulamenta a constituição de turmas do ensino básico com percursos curriculares alternativos destinando-se a alunos até aos 15 anos de idade, em risco de abandono escolar por dificuldades de integração escolar, problemas cognitivos, culturais, sociais, que conduzem a situações de insucesso repetido, pelo que a organização curricular deverá proporcionar alternativas eficazes para aprendizagens motivadoras e significativas destes alunos.

Na Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de dezembro de 2006, sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida, são definidas oito competências que traçam, no essencial, o currículo de educação geral com que todos os jovens devem estar habilitados no final da sua formação inicial e a que Gaspar (2007) se refere como uma “matriz curricular europeia” (p. 15).

Pretende-se que, subjacentes à aquisição dos saberes básicos em cada uma das áreas, os jovens desenvolvam um conjunto de capacidades transversais, consideradas muito importantes, designadamente pensamento crítico, criatividade, espírito de iniciativa, resolução de problemas, avaliação de riscos, tomada de decisões e gestão construtiva dos sentimentos.

Na continuidade da adoção de modos de diferenciação curricular, com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, inscrevem-se os currículos relativos à educação especial, com diferentes níveis de diferenciação (Matos, 2010). Os contextos curriculares abertos e flexíveis tornam possível a organização e gestão de ambientes variados de aprendizagem, desde os menos restritivos aos mais restritivos.

Relativamente a este normativo, abordá-lo-emos com mais pormenor no II Capítulo deste nosso trabalho.

Em 3 de janeiro de 2011 são publicados os pareceres do CNE sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico (Parecer n.º 1/2011) e sobre as Metas de Aprendizagem (Parecer n.º 2/2011). A 4 de janeiro do mesmo ano é publicado o Parecer n.º

3/2011 relativo à Reorganização Curricular do Ensino Secundário (CNE, 2011a, 2011b, 2011c).

Recentemente, a 7 de março de 2012, foi publicado o Parecer n.º 2/2012, sobre a Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário (CNE, 2012).

Na sequência da revogação (Despacho n.º 17169/11, de 23 de dezembro) do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, divulgado em 2001 e assumido a partir do ano letivo 2001/2002 como a referência central para o desenvolvimento do currículo e nos documentos orientadores do Ensino Básico, surgiram, com a publicação do Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, as Metas Curriculares de Aprendizagem. Conjuntamente com os atuais programas de cada disciplina, as metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino. Nelas se clarifica o que nos programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade.

Como princípios orientadores estabeleceu-se que, sendo específicas de cada área disciplinar, as metas deveriam identificar os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição. Houve a preocupação de as formular de forma clara e precisa de modo a que os professores saibam exatamente o que se pretende que o aluno aprenda.

3.4. Avaliação

O processo curricular, segundo Roldão (1999), incorpora em si a dimensão avaliativa. Depois de definidas as metas, as opções que delas decorrem, os procedimentos e estratégias a desenvolver, há que avaliar todo o processo, refere a autora, para verificar o que resulta ou não, e adequar ou redefinir as opções a introduzir “para melhorar a consecução das metas visadas” (p. 51). Neste sentido, “a avaliação curricular assume uma importância tanto mais acrescida quanto mais autónomas forem as escolas na sua gestão do currículo” (p. 51). Situando-se a gestão curricular no plano das aprendizagens, sublinha ainda Roldão (1999), “toda a avaliação do processo de gestão terá de considerar, como elemento central, o efeito das decisões tomadas sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos” (p. 52).

Segundo a opinião de Santos (2007), para que a autonomia das escolas se traduza numa efetiva melhoria educativa para os alunos,

terá que assentar num diagnóstico da situação, numa avaliação das necessidades, terá que definir metas e objectivos e que experimentar vias diferentes, avaliando-as a par e passo para colher informações que permitam às escolas inflectir e melhorar (...). A autonomia das escolas pressupõe, assim, a sua avaliação – melhor, várias avaliações – de vários tipos e com várias funções (p. 5).

Por outro lado, num contexto de autonomia, refere Formosinho (2000), a escola “tem que prestar contas daquilo que faz” (p. 48), não se reduzindo aos seus aspetos formais, burocráticos, pelo controlo normativo do mero cumprimento das regras formais, “mesmo que contrarie os fins que é pressuposto elas servirem” (p. 49). Nesta perspetiva, acrescenta Formosinho, “o elemento principal da prestação de contas é a avaliação em função dos fins visados, mais que dos meios utilizados” (p. 49). Segundo o mesmo autor, “as iniciativas deverão ser avaliadas; ao tomar-se uma medida os programas deverão incluir logo à partida a sua avaliação. Desta forma, se o desempenho das escolas é diferente, ele terá que ser avaliado nessa diferença” (p. 49).

Segundo, Formosinho e Machado (2007), a complexidade da avaliação requer metodologias próprias, “que considerem os resultados de aprendizagem dos alunos, os processos, as lideranças escolares, a prestação do serviço público de educação, a perspectiva dos alunos, das famílias e dos profissionais e a capacidade da escola se auto-regular com vista ao seu desenvolvimento” (p. 29).

Neste sentido, a implementação do processo de reforço da autonomia da escola deve partir das dinâmicas existentes nas escolas e do seu processo de avaliação que, conforme refere Nóvoa (1999), “deve basear-se em dispositivos simples e exequíveis, que permitam uma regulação no decurso dos projectos, e não apenas um balanço posterior” (p. 7), respeitando “critérios de pertinência, de coerência, de eficácia, de eficiência e de oportunidade” (p. 7).

Segundo Oliveira (2007), é importante que a própria escola tenha a capacidade e a organização para monitorizar os seus processos, “detectar as dificuldades – dos alunos, dos professores ou da relação mútua – e os mecanismos de intervenção adequados” (p. 30).

Para a avaliação, o importante é verificar o que a escola é capaz de observar de modo crítico, a deteção que faz das necessidades de intervenção, a intervenção efetiva a que procede e, finalmente, a avaliação que realiza dessa intervenção, “com vista à acumulação de uma experiência reflectida e eficaz” (p. 30). Importante é ainda, segundo a perspetiva de Oliveira (2007), perceber com é que a escola usa tudo isto para obter resultados nas várias dimensões:

no processo de educação e ensino dos alunos e nos seus resultados académicos, na sua participação e espírito de cidadania, mas também na mobilização e envolvimento dos docentes e não docentes, na capacidade de colocar a escola como elemento activo e participante da comunidade, de envolver os pais e fazer deles uma parte integrante do processo (pp. 30-31).

Esta autoavaliação por parte da escola, referem Santos e colaboradores (2009), deve ser entendida como um instrumento de diagnóstico, regulador e promotor de qualidade, e também como meio de reflexão crítica partilhada conducente à dinamização da acção educativa e da melhoria permanente (...) que deve ser desenvolvida de forma regular e pressupor o envolvimento e a corresponsabilização de todos os elementos da comunidade escolar, abrangendo variadas vertentes, designadamente: (i) liderança; (ii) funcionamento das estruturas escolares e gestão de recursos; (iii) clima e ambiente educativo; (iv) plano de acção educativa e processo de ensino-aprendizagem; (v) resultados académicos e (vi) colaboração e envolvimento dos membros da comunidade (p. 52).

Relativamente ao aluno, Alves (2003) considera que, atribuir-lhe uma verdadeira autonomia no seu projeto escolar é reconhecê-lo como sujeito e que este reconhecimento é indispensável para que ele possa formar-se, construir por ele mesmo, condição necessária à motivação e à aprendizagem, assumindo-se a autoavaliação como condição essencial da autonomia do aluno.

O recurso à avaliação diagnóstica, partilhada entre professores e alunos, refere Leite (2002), pode contribuir para que sejam identificados os “âncoras” (p. 47) para novas aprendizagens e os pontos de partida para níveis de desenvolvimento de competências. Nesta medida, considera a autora, esta avaliação apoia o desenvolvimento dos PCE e PCT que

adequam o currículo nacional às situações locais e que, simultaneamente, permite que esses projectos favoreçam uma organização que cumpra o requisito da aprendizagem em hélice, ou seja, de uma aprendizagem em que os conhecimentos, numa articulação vertical, vão sendo progressivamente aprofundados, ao longo dos anos de escolaridade e ganhando novos sentidos (p. 47).

Neste contexto, acrescenta a autora, a avaliação do PCT tem que ser contínua e justifica-se sempre que se verificam alterações, quer em relação aos alunos, quer em relação aos contextos da turma e da comunidade, quer conteúdos e competências a desenvolver.

Relativamente à avaliação externa das escolas, Nóvoa (1999) refere que a questão da avaliação das escolas e dos seus projetos educativos, caracterizam as tendências atuais de

descentralização do ensino. No entanto, a avaliação das escolas só tem sentido no quadro de uma mudança e/ou aperfeiçoamento da escola. Neste sentido, “rejeitam-se os modelos de avaliação-sanção ou de avaliação-julgamento, privilegiando-se, numa perspectiva próxima da investigação-acção, as dinâmicas de avaliação participativa e de avaliação-regulação” (p. 6).

3.5. Pressupostos Legais

Na sequência da reforma curricular, conforme referem Formosinho e Machado (2008), com a publicação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 26 de agosto, formulam-se novos programas e determina-se que a avaliação seja formativa, com a publicação do Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 19 de junho.

No Parecer n.º 3/2000, de 5 de agosto, do CNE (I-Introdução), acerca da proposta de reorganização curricular do ensino básico refere-se que esta “c) advoga uma perspectiva integrada de currículo e avaliação, em que a avaliação tenha como princípios a consistência, um carácter formativo e o rigor” e “j) propõe um processo de avaliação mantendo como referência as aprendizagens e as competências”.

Relativamente à Gestão flexível e reorganização curricular (IV-22), refere-se que “será prudente que o processo de implantação da reorganização curricular seja monitorizado em contínuo por um grupo de avaliação externa e que os resultados dessa avaliação sejam periodicamente reflectidos em alterações que neutralizem dificuldades ou bloqueios”.

Neste parecer, recomenda-se, entre outros aspetos no que respeita à avaliação, “a articulação entre currículo e avaliação de modo a contribuir para acabar com o divórcio entre estas duas dimensões do processo educativo” (XI-55) e “o reconhecimento do carácter essencialmente formativo da avaliação das aprendizagens dos alunos e da necessidade de alteração dos modos e instrumentos de avaliação predominantes nas escolas (XI-55). Acrescenta-se ainda que “deverá haver uma avaliação externa e uma divulgação adequada das conclusões para fundamentar a formação dos docentes e as práticas educativas” (XI-56).

Com o Decreto-Lei n.º 6/01, de 18 de janeiro, no art.º 12º, é dada especial relevância à avaliação, entendida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos

alunos ao longo do ensino básico, bem como à avaliação do desenvolvimento do currículo nacional.

Neste normativo define-se ainda que “na avaliação das aprendizagens dos alunos intervêm todos os professores envolvidos, assumindo particular responsabilidade neste processo o professor titular de turma, no 1.º ciclo, e os professores que integram o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos” (art.º 12º). Podem, ainda, ter intervenção neste processo de avaliação, os serviços especializados de apoio educativo (SPO), os órgãos de administração e gestão da escola ou do agrupamento de escolas, bem como outras entidades, nomeadamente serviços centrais e regionais da administração da educação, de acordo com o disposto na lei e no regulamento interno da escola.

Refere-se ainda que a escola deve assegurar a participação dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, em condições a estabelecer no respetivo regulamento interno.

No art.º 13º relativo às modalidades de avaliação das aprendizagens prevê-se “as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa, sendo que “a avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional”.

A publicação do Despacho Normativo n.º 30/01, de 19 de julho, concretiza as disposições relativas à avaliação das aprendizagens dos alunos dos três ciclos do ensino básico, consagradas no Decreto-Lei n.º 6/01, de 18 de janeiro e substitui o Despacho Normativo n.º 98A/92, de 20 de junho e demais legislação subsequente.

Neste sentido,

as medidas aprovadas pelo presente despacho respeitam os princípios já definidos, nomeadamente a consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, a consequente necessidade de utilização de modos e instrumentos de avaliação adequados à diversidade de aprendizagens e à natureza de cada uma delas, bem como aos contextos em que ocorrem, a atenção especial à evolução do aluno ao longo do ensino básico e a promoção da confiança social na informação que a escola transmite.

Assim, no Despacho Normativo n.º 30/01, de 19 de julho (ponto 2), ao abrigo do n.º 6 do artigo 12º do Decreto-Lei n.º 6/01, de 18 de Janeiro, em que se estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens assim como os

efeitos dessa avaliação, determina-se que a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.

Neste sentido, esta avaliação incidirá sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional, nas diversas áreas e disciplinas e terá como finalidades: apoiar o processo educativo, garantindo o sucesso de todos os alunos, através do reajustamento dos PCE e PCT; certificar as competências adquiridas pelos alunos no final de cada ciclo e contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo. Relativamente às aprendizagens ligadas a componentes do currículo de carácter transversal ou de natureza instrumental, constituem objeto de avaliação em todas as áreas curriculares e disciplinas. No Despacho Normativo n.º 30/01, de 19 de julho (I-6) são também enunciados os princípios em que assenta a avaliação.

Quanto ao processo de avaliação, determina-se que é conduzido pelo professor ou equipa de professores responsáveis pela organização do ensino e da aprendizagem, envolvendo-se, também os alunos, através de uma autoavaliação, os EE, em condições a estabelecer no regulamento interno e os técnicos dos serviços especializados de apoio educativo, outros docentes implicados no processo de aprendizagem dos alunos e os diretores regionais de educação, quando tal se justifique.

Os critérios de avaliação neste processo são definidos pelo conselho pedagógico para cada ciclo e ano, sob proposta dos departamentos curriculares e coordenadores de ciclo, os quais deverão ser divulgados junto de todos os intervenientes no processo.

Relativamente às modalidades de avaliação, destaca-se a avaliação formativa, a qual assume um carácter contínuo e sistemático e “visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem” (II-16).

Esta avaliação inclui uma vertente de diagnóstico tendo em vista a elaboração e adequação do PCT e conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, assim como “fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho” (II-18)

A avaliação formativa é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos e em colaboração com os outros professores, e, sempre que necessário, com os

serviços especializados de apoio educativo e os EE, devendo recorrer-se, quando tal se justifique, a registos estruturados.

Em resultado dos dados obtidos na referida avaliação, determina ainda o Despacho Normativo n.º 30/01, de 19 de julho, compete ao órgão de direção executiva, sob proposta do professor titular, no 1.º ciclo, e do diretor de turma, nos restantes ciclos, “mobilizar e coordenar os recursos educativos existentes no estabelecimento de ensino com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos (II-20). Ao conselho pedagógico compete apoiar e acompanhar o processo (II-21).

Quanto à avaliação sumativa, assume-se como uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área, no PCT respetivo, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências e conduzindo à atribuição de uma classificação, na escala de 1 a 5, em todas as disciplinas e exprimindo-se de forma descritiva nas áreas curriculares não disciplinares.

Esta avaliação ocorre no final de cada período letivo, de cada ano letivo e de cada ciclo e é responsabilidade do professor titular da turma e dos respetivos conselhos de docentes, no 1.º ciclo, e dos professores que integram o CT, nos 2.º e 3.º ciclos, reunindo, para o efeito, no final de cada período. “Sempre que se realiza uma avaliação sumativa compete, da mesma forma, a esta equipa reanalisar o PCT, “com vista à introdução de eventuais reajustamentos ou apresentação de propostas para o ano letivo seguinte” (II-25).

No Despacho Normativo n.º 30/01, de 19 de julho, (IV) determina-se ainda as condições especiais de avaliação, quer para os alunos que revelem “capacidades de aprendizagem excepcionais e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das competências previstas para o ciclo que frequenta” (51) quer para os alunos abrangidos pela modalidade de educação especial.

Relativamente a este último grupo de alunos, determina-se que serão avaliados de acordo com o regime de avaliação definido no presente diploma, salvo o disposto no número seguinte:

55 - Os alunos que tenham, no seu programa educativo individual, devidamente explicitadas e fundamentadas, condições de avaliação próprias, decorrentes da aplicação da medida educativa adicional «Alterações curriculares específicas», serão avaliados nos termos definidos no referido programa;

56 - O programa educativo individual dos alunos que se encontram na situação referida no número anterior constitui a referência de base para a tomada de decisão relativa à sua

progressão ou retenção num ano ou ciclo de escolaridade, bem como para a tomada de decisão relativa à atribuição do diploma de ensino básico.

No Despacho Normativo n.º 50/05, de 9 de novembro, pode ler-se, na introdução, que “a avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re) orientar o processo educativo”.

4. A Organização Educativa e a Gestão dos Recursos

As escolas, refere Azevedo (2010),

são preciosas instituições da comunidade local ao serviço da educação escolar de todos os seus membros, que se devem pensar desde logo como organizações com uma missão educativa específica e, por isso, entrelaçadas com outras instituições da comunidade (famílias, autarquias, associações culturais, bibliotecas, museus, centros de saúde, jornais), em prol do bem comum, em especial em prol de uma educação de qualidade de todos os cidadãos (p. 57).

A construção de uma educação escolar de qualidade, de todos os alunos, requer, segundo Azevedo (2010), pensar a escola como uma organização que a isso se dedica, “de alma e coração” (p. 57), que cuidadosamente se debruça sobre todos os seus recursos e os coloca ao serviço dessa importante missão em que todos (diretor, órgãos de gestão intermédia, docentes, alunos, famílias) têm de estar implicados diretamente.

Segundo o mesmo autor, os estudos sobre as escolas portuguesas com melhor desempenho social revelam que, para além de meras organizações sociais, estas

são comunidades organizadas e aprendentes, em que os direitos, os deveres e as necessidades de cada aluno estão no coração da organização, em que se trabalha arduamente todos os dias, em que existem importantes valores partilhados, elevados níveis de participação e implicação da maioria dos professores, em que se projecta uma imagem positiva acerca de todos os alunos e da escola, situação que está sempre intimamente articulada quer com uma contínua aprendizagem institucional quer com modelos de direcção baseados na participação e na “liderança transformacional” (p. 58).

4.1. A Comunidade Educativa – Um Modelo Colaborativo

O verdadeiro líder não trabalha sozinho. A escola constrói-se através de uma partilha de poderes, contando com a participação válida de todos os intervenientes. O reconhecimento da importância da escola como um espaço de reflexão numa cultura organizacional que enquadre e oriente todos os intervenientes, no âmbito de um projeto onde cada elemento conheça o seu papel e participe na consecução dos objetivos definidos previamente por todos, é fundamental.

A autonomia da escola, segundo Formosinho (2000), obriga a uma nova conceção – a escola como comunidade educativa versus a escola dos professores, implicando, desde logo, a participação dos pais e outros agentes.

Sendo a escola o centro do processo educativo, deverá mobilizar toda a comunidade envolvente e encontrar as estruturas internas mais adequadas à concretização de um projeto educativo próprio.

Neste contexto, “um bom director de escola” (p. 31), referem Santos e colaboradores (2009), pode implementar boas práticas em áreas como a “promoção de uma liderança de escola efectiva, envolvendo e corresponsabilizando outros elementos da escola”; a “abertura à comunidade escolar, relacionando-se efectivamente com todos os elementos da mesma”; a “monitorização próxima do currículo escolar e do nível de satisfação da comunidade educativa” e a “formação para o papel e competências a desempenhar” (p. 31).

Segundo Gaspar (2011), “a escola enquanto organização tem como finalidade ocupar os elementos que a compõem, ocupar os filhos quando os pais trabalham, educar, transmitir conhecimentos” (p. 23). Embora pretendam atingir os mesmos objetivos, os seus atores (professores, os alunos e os funcionários) têm tarefas e funções diferentes e inter-relacionam-se entre si.

Neste sentido, o autor refere ainda que fruto de todas as alterações globais e locais por que a educação está a passar, assistimos a uma necessidade de mudança de cultura dentro das escolas, não devendo esquecer, que não há efetiva mudança cultural sem a implicação das pessoas.

No Parecer n.º 3/2000, de 5 de agosto, do CNE, em que se apresenta a proposta de reorganização curricular do ensino básico, realça-se o trabalho em equipa na escola “de modo a articular as várias aprendizagens disciplinares e destas com as áreas transdisciplinares”.

Neste sentido, Bettencourt (2007) fala-nos de uma escola onde a responsabilidade pelas aprendizagens está do lado da equipa pedagógica. O trabalho cooperativo é essencial, como suporte para o desenvolvimento de novas competências por parte dos professores, num momento em que é crucial apostar na diferenciação do trabalho pedagógico para garantir o sucesso de todos os alunos.

Formosinho e Machado (2008, p. 11) referem que, relativamente à reestruturação das escolas, no âmbito da autonomia organizacional e profissional, do “*empowerment* dos actores escolares” e da flexibilização curricular, pode-se associar o “trabalho em equipa” e a constituição nas escolas de “equipas docentes”, o que pressupõe uma gestão integrada do currículo, do tempo, dos espaços e das actividades escolares.

A relevância que tem vindo a ser dada ao trabalho colaborativo e ao envolvimento de toda a comunidade educativa, no âmbito da reorganização curricular, tem sido evidente encontrando-se referência à sua intervenção no processo educativo, nos mais recentes normativos legais e orientações do ME.

Assim, no art.º 36º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio define-se a participação dos pais e dos alunos no conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, referindo-se que este órgão é constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos pais e EE.

No âmbito dos alunos com NEE, com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, define-se, relativamente à elaboração e revisão do programa educativo, para além do DEE, a participação dos técnicos responsáveis pela sua execução, assim como os EE, pressupondo-se um trabalho de equipa articulado (art.º 17º). Prevê-se ainda, que, relativamente às situações mais complexas, sejam analisadas pelos SPO, em colaboração com os serviços de saúde escolar, “dando lugar a propostas formais, consubstanciadas num plano educativo individual” (art.º 14.º)

Neste sentido Correia (2005) refere que na perspectiva da escola inclusiva,

as alterações curriculares consentâneas com as capacidades e necessidades da criança não deve ser uma tarefa da exclusiva responsabilidade do educador ou professor, mas sim, um trabalho a realizar em colaboração com outros profissionais de educação (particularmente com o professor de apoio educativo), com a família e com todos os outros intervenientes no processo educativo da criança/aluno (p. 45).

O Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, determina que a prestação dos apoios educativos, no quadro do desenvolvimento dos PE das escolas visa, entre outros aspetos, “articular as respostas a necessidades educativas com os recursos existentes

noutras estruturas e serviços, nomeadamente nas áreas da saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego, das autarquias e de entidades particulares e não governamentais” (2. d)).

No ponto 14 deste despacho, determina-se ainda que “à equipa de coordenação dos apoios educativos compete, em articulação com as escolas da sua área, intervir a nível das comunidades e junto de instituições e serviços (...)”.

Posteriormente, o Despacho n.º 10856/05, de 13 de maio (2ª série), apresenta uma nova redação do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, onde se privilegia a articulação entre serviços, técnicos e, mais uma vez, o envolvimento da família, valorizando a planificação, articulação e avaliação das práticas propostas.

Na Lei n.º 30/02, de 20 de dezembro, que define o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, faz-se referência, no art.º 4º, à responsabilidade dos membros da comunidade educativa, nomeadamente, os alunos, os pais e encarregados de educação, os docentes, os “funcionários não docentes” das escolas, as autarquias locais e os serviços da administração central e regional com intervenção na área da educação, “nos termos das respectivas responsabilidades e competências”. Acrescenta-se que:

a autonomia de administração e gestão das escolas e de criação e desenvolvimento dos respectivos projectos educativos pressupõe a responsabilidade de todos os membros da comunidade educativa pela salvaguarda efectiva do direito à educação e à igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares, pela prossecução integral dos objectivos dos referidos projectos educativos, incluindo os de integração sócio-cultural, e pelo desenvolvimento de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia e do exercício responsável da liberdade individual.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, aponta-se claramente para um trabalho de equipa e de articulação com a comunidade, nomeadamente no que respeita à elaboração do relatório técnico-pedagógico (art.º 6º), à elaboração e acompanhamento do PEI (art.º 10º), à elaboração do relatório circunstanciado (art.º 13º) e ao PIT. No âmbito da articulação com a comunidade, este normativo legal prevê a possibilidade das escolas ou agrupamentos de escolas desenvolverem parcerias com instituições particulares de solidariedade social e com centros de recursos especializados visando, entre outros fins, a avaliação especializada, a execução de atividades de enriquecimento curricular, o ensino do Braille, o treino visual, a orientação e mobilidade e terapias, o desenvolvimento de ações de apoio à família, a transição da escola para o

emprego, bem como a preparação para integração em centros de atividades ocupacionais (art.º 30º).

No Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de abril define-se, como um dos princípios gerais,

c) Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias e de entidades representativas das actividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino (art.º 3º).

No art.º 4º, no âmbito dos princípios orientadores e objetivos, refere-se que a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas organizam-se no sentido de “g) Proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa”. No art.º 10º define-se o conselho geral como um dos órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas, “responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo” (art.º 11º).

No art.º 12º define-se que na composição do conselho geral tem de estar salvaguardada a participação de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e EE, dos alunos, do município e da comunidade local, designadamente de instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico.

Como funções deste órgão, entre outras, podemos referir:

- d) Aprovar o regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- e) Aprovar os planos anual e plurianual de actividades;
- f) Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de actividades;
- g) Aprovar as propostas de contratos de autonomia;
- o) Promover o relacionamento com a comunidade educativa;
- p) Definir os critérios para a participação da escola em actividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas (art.º 13º).

Acrescenta-se ainda que, no art.º 9º, relativamente aos instrumentos de autonomia, se refere o regulamento interno, em que se define, entre outros aspetos, os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.

No Programa Educação 2015 apresentado pelo Ministério da Educação (s. d.) no ano letivo 2010-2011, refere-se, na metodologia a desenvolver, quatro linhas orientadoras, sendo uma delas o “envolvimento das famílias, das organizações da comunidade e das

autarquias” (p. 7). Neste sentido, o Ministério da Educação, para desenvolver este programa, propõe a cada agrupamento de escolas e/ou escola que, a partir do ano letivo 2010/2011 e até 2015, assuma os objetivos e linhas orientadoras e crie a sua própria estratégia de sucesso. A elaboração dessa estratégia requer que os órgãos de gestão das escolas organizem uma dinâmica que permita, entre outros aspetos, “estimular o envolvimento dos docentes, das famílias e das comunidades” (p. 8).

No Parecer n.º 4/2011 do CNE sobre o Programa Educação 2015, refere-se também que, as metas indicadas

não dependem tanto de variáveis-instrumentais, mas mais de variáveis-contextuais que solicitam a mobilização da escola, dos pais, das autarquias, dos agrupamentos escolares, de outras associações e instituições, isto é, do capital social de toda a comunidade educativa. Neste sentido, saúda-se a preconizada metodologia de envolvimento dos principais actores no terreno, de algum modo pioneira face a anteriores processos congéneres, já que deles dependerá, em grande medida, a prossecução das metas fixadas (CNE, 2011d, p. 6).

A escola, segundo Nóvoa (1999, p. 5), tem de ser encarada como uma comunidade educativa, “permitindo mobilizar o conjunto dos actores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projecto comum”. A participação dos pais e das comunidades na vida escolar “encontra toda a sua legitimidade numa dimensão social e política. A actividade dos professores e dos outros profissionais deve basear-se numa legitimidade técnica e científica”.

4.1.1. O Docente

Os professores, refere Nóvoa (1999), “são crescentemente chamados a desempenhar um conjunto alargado de papéis, numa dinâmica de reinvenção da profissão de professor” (p. 6).

A figura do professor, refere Lima (1987), cit. por Torrão (1993), assume um papel importante na dinâmica desta nova escola, apresentando-se com um perfil renovado, que questiona constantemente o conhecimento de que é detentor, numa perspetiva de formação contínua e renovação constante das suas práticas, contribuindo para “equilibrar e ligar o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano (LBSE, art.º 7º, b), têm, agora, de ajudar o aluno a tornar-se capaz de, permanentemente, aprender a aprender e a empreender” (p. 22).

Na Lei n.º 30/02, de 20 de dezembro, que define o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, no art.º 5º, faz-se uma referência particular ao papel especial dos professores,

enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem, competindo-lhe “promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, quer nas actividades na sala de aula, quer nas demais actividades da escola”.

Enquanto professor titular ou DT, conforme o ciclo em que leciona, é ainda particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem (art.º 5º).

Na Reorganização Curricular do Ensino Básico, refere Viana (2007), o professor assume um papel fundamental na gestão do currículo, situando-se, a par da escola, para além da execução, no plano da decisão e da organização do currículo, assim como na realização de um trabalho efetivo com os seus alunos.

Neste sentido, refere Nóbrega (2006), o professor é considerado um elemento activo e participante na concretização do processo curricular, organizando o mesmo em função da prática que realiza. Mais do que o produto ou resultado, traduzido pelos objectivos formulados em termos comportamentais (...) interessam os procedimentos utilizados em/ ou para cada contexto / decisão. Os objectivos não são fixos, podem ser revistos em função da constante necessidade de adaptá-los às características, interesses e necessidades dos alunos (...). Isto só é possível se a escola e os professores gozarem de uma ampla autonomia (p. 116).

Neste sentido, Formosinho e Machado (2009) propõem a organização do processo de ensino por equipas docentes, entendendo-se como o grupo de professores que, tendo a seu cargo um grupo discente alargado, trabalha de modo colaborativo, assegura conjuntamente a planificação e desenvolvimento curricular e o acompanhamento educativo regular das actividades dos alunos e monitoriza sistematicamente as aprendizagens.

Na equipa docente, a maioria dos professores dedica-se exclusivamente à leccionação e apoio à diversificação curricular do grupo discente respetivo. A organização dos alunos em grupos educativos, deve sempre procurar refletir a heterogeneidade da escola.

Neste modelo de organização do processo de ensino cabe à equipa docente a gestão curricular, quer do currículo de base quer das actividades de diversificação curricular, isto é: a coordenação da gestão do currículo de base para cada turma e a organização e gestão das actividades de diversificação curricular para o grupo discente.

O professor assume assim um papel fundamental. Compete-lhe, refere Azevedo (2003, p. 24), como sujeito/ator de mudança em todo o processo educativo, a tarefa de “fazer-ser pessoas”. E mais que a transmissão de um saber técnico e académico, “o currículo oculto, o poder ético das suas atitudes e da sua relação com os seus alunos, este compromisso com determinados valores”, sem o qual não é possível assumir um compromisso educativo, é o “garante” de cada escola ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso e fracasso de cada aluno”.

4.1.2. A Família/O Encarregado de Educação

Embora a escola e a organização e gestão do currículo tenham um papel importante na criação de condições que proporcionem sucesso, referem Carminda e Fonseca (2009), “não podemos esquecer a influência das famílias, nomeadamente pelo interesse que conferem aos saberes escolares e às vivências que nela ocorrem” (p. 36).

A família tem sido objeto de estudo de várias ciências, procurando-se compreender em que medida a educação familiar influencia o comportamento e a aprendizagem da criança. Segundo Fontaine (2000), cit. por Medeiros (2005), as diversas ciências que tratam do comportamento, confirmam, que “a estrutura familiar e mais especificamente os pais, são o agente mais mediático, geral e decisivo na configuração da personalidade humana” (p. 29).

Também Nóvoa (1999, p. 4) refere, relativamente à participação dos pais, que este grupo deve ser “interveniente no processo educativo através de apoio activo e participação em decisões” uma vez que, individualmente, “os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais de ensino”.

Os pais, referem Santos e colaboradores (2009), “são parte fundamental da equação que rege o sucesso educativo dos seus filhos” (p. 111) e consideram que a escola assume um papel importante no modo como se relaciona com os pais e como partilha responsabilidades pela educação dos alunos. Neste âmbito os autores referem, como exemplo de “boas práticas” (p. 111) do envolvimento dos pais na escola, a promoção de uma relação de proximidade e continuidade com os pais; calendarização de reuniões com os pais; envolvimento dos pais nas atividades da escola e colaboração dos pais no trabalho de acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Ao aumento da importância atribuída à educação e à formação das crianças e dos jovens, referem Santos e colaboradores (2009), está associada a consciência crescente do

papel que a colaboração entre a escola e a família desempenha no seu sucesso educativo e académico. A legislação e as orientações do Ministério da Educação têm vindo, ao longo dos anos, a reconhecer o direito da família a participar na vida escolar dos seus educandos e a atribuir-lhe responsabilidades crescentes a esse nível.

O princípio da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares, veiculado pela LBSE (1986), referem Carmina e Fonseca (2009), “exige que professores, famílias e toda a comunidade o elejam como meta e nele assumam as suas responsabilidades” (p. 36). A formação de pais e famílias e a importância da sua colaboração com a escola no processo educativo dos educandos é reconhecida neste documento. Em particular e de uma forma muito explícita, relativamente aos alunos com NEE, a LBSE determina que a educação especial integre atividades dirigidas aos educandos e ações dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.

No Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, reconhece-se o direito à participação dos pais na vida da escola, nomeadamente na organização e na colaboração em iniciativas que visem a melhoria da qualidade das escolas, em ações que motivem a aprendizagem e a assiduidade dos alunos e em projetos de desenvolvimento socioeducativos da escola (art.º 41º). A nível de cada turma, está considerado o direito de representação coletiva dos encarregados de educação, por um representante, e a sua integração no conselho de turma.

O uso de caderneta, pelo aluno, no 2º e 3º ciclos do ensino básico, é considerado obrigatório, com a publicação do Despacho n.º 43/SERE/90, de 29 de junho, considerando-se um instrumento de grande utilidade para facilitar a comunicação entre a escola e a família, nos dois sentidos.

No Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, é referida a necessidade de anuência expressa dos pais/EE para a avaliação do aluno e da sua participação na elaboração e revisão do plano educativo individual e programa educativo.

O direito dos pais e EE de participarem no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos é reconhecido, mais uma vez, pelo Decreto-Lei n.º 6/01, de 12 de janeiro, o qual remete a definição das condições de exercício desse direito para o regulamento interno de cada escola (art.º 12º).

O Despacho Normativo n.º 30/01, de 19 de julho, confere o direito de os EE terem acesso ao processo individual dos seus educandos, nos termos a definir no regulamento interno de cada escola. No que se refere à avaliação formativa, especifica que ela deve fornecer, a um conjunto de intervenientes no processo educativo, entre os quais os EE, informação acerca do desenvolvimento das aprendizagens e competências do aluno.

A avaliação é da responsabilidade do professor, em diálogo com os alunos e com os outros professores, podendo os EE serem envolvidos, se tal for considerado necessário.

O EE tem o direito de ser ouvido sempre que o seu educando corre o risco de ficar retido pela segunda vez no mesmo ciclo, em termos a definir pelo regulamento interno, sendo o seu parecer apreciado no processo de tomada de decisão. Pode ainda, pedir ao Conselho Executivo, a reapreciação da decisão da avaliação, devendo ser informado da decisão final do CT devidamente ratificada pelo Conselho Pedagógico, através de carta registada. Desta decisão, pode interpor recurso hierárquico para o diretor regional de educação (Art.º 46º, 47º, 48º, 49º e 50º).

Com o Despacho Normativo n.º 30/01, de 19 de julho, atribui-se ainda um outro direito aos EE: o de serem informados acerca dos critérios de avaliação das aprendizagens definidos pelo Conselho Pedagógico, competindo ao órgão de direção executiva garantir a divulgação desses critérios.

Na Lei n.º 30/02, de 20 de dezembro, sublinha-se a “exaustiva ponderação feita sobre o conteúdo do papel especial dos pais e encarregados de educação” e no art.º 6º define-se, a propósito, que “aos pais e encarregados de educação incumbe, para além das suas obrigações legais, uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos, no interesse destes, e de promoverem activamente o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos mesmos”. Neste sentido, cada um dos pais e EE deve, em especial:

- a) Acompanhar activamente a vida escolar do seu educando;
- b) Articular a educação na família com o ensino escolar;
- c) Diligenciar para que o seu educando beneficie efectivamente dos seus direitos e cumpra pontualmente os deveres que lhe incumbem, com destaque para os deveres de assiduidade, de correcto comportamento escolar e de empenho no processo de aprendizagem;
- d) Contribuir para a criação e execução do projecto educativo da escola e participar na vida da escola;
- e) Apoiar os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos;
- f) Contribuir para a preservação da disciplina da escola e para a harmonia da comunidade educativa, em especial quando para tal forem solicitados;
- g) Contribuir para o correcto apuramento dos factos em processo disciplinar que incida sobre o seu educando e, sendo aplicada a esta medida disciplinar, diligenciar para que a mesma prossiga os objectivos de reforço da sua formação cívica, do desenvolvimento

equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa e do seu sentido de responsabilidade;

h) Contribuir para a preservação da segurança e integridade física e moral de todos os que participam na vida da escola;

i) Integrar activamente a comunidade educativa no desempenho das demais responsabilidades desta, em especial, informando-se, sendo informado e informando sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos;

j) Comparecer na escola sempre que julgue necessário e quando para tal for solicitado;

k) Conhecer o regulamento interno da escola e subscrever, fazendo subscrever igualmente aos seus filhos e educandos, declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso activo quanto ao seu cumprimento integral.

No Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, define-se os direitos e deveres dos pais/EE no exercício do poder paternal, nos aspetos relativos à implementação da educação especial junto dos seus educandos e introduz-se os procedimentos a ter no caso em que estes não exerçam o seu direito de participação neste domínio (art.º 3º). O referido decreto, estabelece também que deve ser assegurada a participação ativa e a anuência dos pais ou EE, na elaboração do relatório técnico pedagógico (art.º 6.º), assim como a sua participação obrigatória na elaboração do PEI, do seu educando, em conjunto com o docente do grupo ou turma ou DT, o DEE e com os serviços implicados na elaboração do relatório referido anteriormente (art.º 10º).

O Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de abril, prevê, como já referimos, a instituição de um órgão de direção estratégica designado por conselho geral, com o propósito de reforçar a participação das famílias e das comunidades. No art.º 47º do Capítulo V – Participação dos pais e alunos é-lhes reconhecido o direito de participação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

Também no Programa Educação 2015, apresentado pelo Ministério da Educação no ano letivo 2010-2011, se refere o envolvimento das famílias e das associações de pais e EE mencionando-se que

as famílias devem ser informadas e convidadas a aderir ao programa, mediante participação activa das associações de pais e encarregados de educação e, sempre que seja viável, sugerindo-se que prestem apoio ao desenvolvimento das competências básicas das crianças e jovens, nomeadamente em actividades de leitura em família, no incentivo, na vigilância e no apoio ao estudo (p. 9).

4.1.3. O Pessoal Não Docente

O pessoal não docente, referem Santos e colaboradores (2009), desempenha um papel muito importante na escola “enquanto suporte ao decurso fluido da actividade central da escola – a actividade lectiva” (p. 118).

No Decreto-Lei n.º 515/99, de 24 de novembro, dá-se relevância ao papel de todos os profissionais, na escola, podendo ler-se no preâmbulo que

no processo de construção de uma escola de qualidade, todos os profissionais da educação desempenham um papel relevante. Além dos docentes, a escola integra um conjunto diversificado e relevante de outros profissionais, cuja acção é essencial na organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino e no processo educativo.

Neste normativo legal, define-se o conceito de pessoal não docente, entendendo-se como “o conjunto de funcionários e agentes que, no âmbito das respetivas funções, contribuem para apoiar a organização e a gestão, bem como a atividade sócio educativa das escolas, incluindo os serviços especializados de apoio educativo” (art.º 2º).

Apresentam-se ainda os seus direitos profissionais (art.º 3º), de que destacámos, entre outros, “a) O direito à informação; b) O direito à formação (...) e d) O direito à participação no processo educativo”.

Relativamente aos deveres profissionais do pessoal não docente, são definidos no art.º 10º:

- a) Contribuir para a plena formação, realização, bem estar e segurança dos alunos;
- b) Colaborar activamente com todos os intervenientes no processo educativo;
- c) Participar na organização e assegurar a realização e o desenvolvimento regular das actividades prosseguidas no estabelecimento de educação ou de ensino;
- d) Cooperar e zelar pela preservação das instalações escolares e propor medidas de melhoramento e renovação;
- e) Empenhar-se nas acções de formação em que participar;
- f) Cooperar, com os restantes intervenientes no processo educativo, na identificação de situações de qualquer carência ou de necessidade de intervenção urgente;
- g) Respeitar a natureza confidencial da informação relativa aos alunos e respectivos familiares.

Na Lei n.º 30/02, de 20 de dezembro, define-se o papel do pessoal não docente das escolas, referindo-se, no art.º 8º que

o pessoal não docente das escolas, em especial os funcionários que auxiliam a acção educativa e os técnicos dos serviços especializados de apoio educativo, devem colaborar no

acompanhamento e integração dos alunos na comunidade educativa, incentivando o respeito pelas regras de convivência, promovendo um bom ambiente educativo e contribuindo, em articulação com os docentes, os pais e encarregados de educação, para prevenir e resolver problemas comportamentais e de aprendizagem.

O Decreto-Lei n.º 184/04, de 29 de julho, que estabelece o estatuto específico do pessoal técnico profissional, administrativo e de apoio educativo dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, de uma forma geral, vem complementar e atualizar o previsto no Decreto-Lei n.º 515/99, de 24 de novembro, nomeadamente no que respeita às funções, direitos e deveres do pessoal não docente.

Numa estrutura com forte mobilidade (os professores), refere Silva (2006), o pessoal não docente é um grupo de permanência. É o grupo social que revela maior ligação à escola pelo tempo de serviço numa mesma escola, pelo domínio na área relacional com os outros autores, pelo reconhecimento do seu papel pelos próprios professores e pelo domínio das mais variadas situações na escola (p. 158).

Efetivamente, nas recentes reformas da administração escolar, refere Silva (2006), “a participação dos vários actores da comunidade escolar, nos órgãos de gestão, tem vindo a ser contemplado, como medida reguladora do Estado educador centralizado” (p. 159). No entanto, o pessoal não docente ocupa no sistema educativo, acrescenta a autora, “um lugar hierarquizado de periferia quanto à representatividade nos órgãos de gestão e quanto ao exercício da democracia” (p. 191), uma vez que tem assento em dois órgãos de gestão, mas em muito menor grau que os outros representantes da comunidade escolar.

Geralmente, segundo a perspetiva de Silva (2006, p. 159), o pessoal não docente, é um grupo envolvido e preocupado com a organização, “mas têm uma visão participativa individual”. Por outro lado “é-lhes conferido um papel marginal que não se coaduna com as pontes que, numa visão democrática da escola, deveriam estabelecer, nem com os saberes adquiridos pela experiência em serviço”, sendo que, a desvalorização do seu papel como interveniente, pode provocar um “sentimento de deslocação para a periferia organizacional que interfere com as lógicas de acção”.

Neste sentido, referem Santos e colaboradores (2009), “cada vez mais se procura motivar, valorizar e rentabilizar as competências e a experiência dos trabalhadores não docentes, dentro das suas possibilidades e capacidades” (p. 118).

Segundo Silva (2006), “quando se permite às pessoas uma realização pessoal, elas dão um salto qualitativo no desempenho das competências. Logo, existindo estratégias de valorização do trabalho, aumentará a motivação” (p. 191).

Assim, conclui a autora, a escola como organização, deveria apostar mais nestes recursos humanos, no sentido de criar sinergias para colocar ao serviço da comunidade educativa e do plano de ação da escola ou agrupamento de escolas.

4.1.4. Outros Recursos da Comunidade

A escola, referem Santos e colaboradores (2009), dispõe de uma série de recursos, internos e externos, que tem de gerir em favor do seu projeto educativo e da comunidade escolar. Neste sentido, os autores sugerem o “desenvolvimento de uma visão de escola comum, materializada em instrumentos de gestão estratégica com matriz partilhada, coordenação entre escolas e ciclos permitindo um percurso sequencial e articulado dos alunos e promoção da utilização partilhada dos recursos” (p.120).

Ao nível interno, passamos a referir alguns recursos que a escola pode mobilizar, entre outros:

- Os serviços especializados de apoio educativo, que se destinam a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos e são constituídos pelos SPO; o núcleo de Apoio Educativo e outros serviços organizados pela escola, nomeadamente no âmbito da ação social escolar, da organização de salas de estudo e de atividades de complemento curricular. Os serviços especializados de apoio educativo, refere-se no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (art.º 38º), devem conjugar a sua atividade com as estruturas de orientação educativa, constituindo-se por isso, num excelente recurso das escolas;
- No âmbito dos alunos com NEE, nomeadamente com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, a criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão e ainda unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades de apoio especializado para (UAAM) a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, para que as escolas possam garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às NEE de carácter permanente (art.º 4º).
- O recurso a tecnologias de apoio, no âmbito da implementação de uma das medidas de adequação do processo de ensino e aprendizagem, para os alunos com NEE, entendendo-se como um conjunto de dispositivos e equipamento facilitadores, com

o objetivo de melhorar a funcionalidade e reduzir a incapacidade do aluno. Entre outros, podemos referir as adaptações do mobiliário e dos espaços físicos facilitando a mobilidade, tecnologias de informação, comunicação, sinalização, adaptações de materiais, etc. (art.º 16º e 22º).

Uma vez que, referem Santos e colaboradores (2009), a maior parte das receitas atribuídas à escola decorre do orçamento de Estado. Neste sentido, é necessário procurar fontes de financiamento alternativas (mecenaz, empresas, envolver a comunidade escolar na angariação de verbas, etc.), para projetos e investimentos próprios para a escola.

Neste contexto, ao nível externo, os autores referem que o aprofundamento da relação entre a autarquia, a escola e a comunidade, “poderá fomentar a aproximação da cultura escolar à cultura do meio e proporcionar a aliança entre a animação e a revitalização do tecido social, coordenando objectivos, iniciativas e recursos” (p. 136), através do desenvolvimento de parecerias e projetos comuns. Por outro lado, acrescentam que “o desenvolvimento de parecerias com empresas estimulam a sua participação na gestão escolar, através da optimização e racionalização de infraestruturas, organização de actividades extracurriculares em parceria com a comunidade empresarial, colocação de alunos em estágios profissionais, em particular para cursos de educação e formação” (p. 140).

No âmbito dos alunos com NEE, no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, define-se, no art.º 30º que as escolas “devem desenvolver parecerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados ou outras” visando a referenciação e avaliação dos alunos com NEE, a execução de actividades de enriquecimento curricular, a execução de propostas educativas de educação especial (ensino do braille, orientação e mobilidade, terapias, etc.), desenvolvimento de acções de apoio à família, a transição para a vida pós-escolar, a integração em programas de formação profissional, a preparação para a integração em centros de actividades ocupacionais, entre outras.

Decorrente de uma política de inclusão dos alunos com NEE, de carácter prolongado, no ensino regular e da medida inserida no Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade (2006-2009), publicado em Diário da República em 21 de setembro de 2006, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/06, assistimos à criação, pelo Ministério da Educação de uma rede nacional de Centros de Recursos TIC para a Educação Especial (CRTIC), sedeados em agrupamentos de escolas. Estes centros surgem com a finalidade de avaliação destes alunos para fins de adequação

das tecnologias de apoio às suas necessidades específicas, na informação/formação dos docentes, profissionais, auxiliares de educação e famílias sobre as problemáticas associadas aos diferentes domínios de deficiência ou incapacidade (Ministério da Educação, 2007a). O processo de constituição da rede de CRTIC iniciou-se no ano letivo 2007-2008 estando concluído em 2008-2009 e mostrou-se um importante recurso ao serviço das escolas e agrupamentos de escolas.

Recentemente, o Ministério da Educação celebrou um protocolo de cooperação com as confederações e federações das instituições de educação especial, no âmbito do processo de reorientação das escolas especiais para centros de recursos para a inclusão (CRI) que decorrerá no período temporal 2007-2013, pretendendo-se o desenvolvimento de um trabalho em rede, assente numa gestão integrada de recursos, que possibilite às escolas e agrupamentos de escolas o recurso a terapeutas e psicólogos sempre que deles necessitem para constituírem equipas pluridisciplinares (Ministério da Educação, 2007b).

Capítulo II – A Escola de Hoje e os Alunos com Necessidades Educativas Especiais

As políticas relativamente à educação especial não foram sempre as mesmas ao longo da história. Condiionadas pela influência de diversos fatores, foram evoluindo e sofrendo alterações através dos tempos.

Nos últimos anos, muitos esforços têm convergido para a causa da inclusão dos alunos com NEE nas escolas do ensino regular.

No entanto, é manifestamente insuficiente, existirem dispositivos legais para promover e alcançar a verdadeira inclusão, sem dispor de condições e convicção para os aplicar.

O conceito de inclusão não pode e nem deve consistir apenas no reconhecimento do direito que assiste à criança ou jovem com NEE de frequentar a escola do ensino regular, de uma forma que corresponda simplesmente à mera integração física. Verdadeiramente, estes conceitos preveem a sua participação através de uma verdadeira igualdade de oportunidades, para que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades ou diferenças.

1. Políticas Educativas Rumo a um Percorso Inclusivo

Em Portugal, os conceitos e práticas relativas ao atendimento educativo de crianças e jovens com NEE, no que respeita à postura da escola relativamente a como lidar com a diferença, evoluíram, enquadrando-se no contexto sociopolítico, não só português como de outros países, que caracterizou cada um dos diferentes períodos da história.

Fazendo uma retrospectiva do percurso do conceito de integração ao conceito de inclusão até à atualidade, enfatizando-se a nossa reflexão nos **princípios gerais que caracterizam a construção da escola inclusiva**, na sequência da publicação de documentos como a **Public Law 94-142** (Estados Unidos da América, 1975), o **Warnock Report** (Inglaterra, 1978) e a **Declaração de Salamanca** (UNESCO, 1994), será importante salientar esta evolução de conceitos, referindo-se em particular o seu papel no enquadramento na legislação portuguesa.

A publicação da **Public Law 94-142** (1975) e a elaboração e divulgação do **Warnock Report** (1978) constituíram dois importantes marcos de viragem na inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares de ensino, sendo que este último documento introduziu o conceito de NEE. Com a divulgação deste famoso relatório, refere Correia (1999),

o termo NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, reflectindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar (p. 47).

Relativamente à **Public Law 94-142 (1975)**, segundo Cabral e Correia (1999), pretendeu satisfazer quatro objetivos principais: garantir que os serviços de educação especial fossem colocados à disposição de todas as crianças que deles necessitassem; assegurar que as decisões sobre a prestação de serviços fossem tomadas de maneira justa e adequada; estabelecer uma administração transparente, procedimentos e requisitos de auditoria para a educação especial em todos os níveis de Governo e disponibilizar fundos federais para auxiliar os estados.

Esta lei chamou a atenção para a necessidade de um plano individualizado de ensino para todas as crianças com NEE, baseando-se nos seguintes pressupostos:

- O direito de todos à escolaridade;
- Educação pública e gratuita (...);

- Garantia de um processo adequado em todas as fases (identificação, colocação e avaliação), com utilização diferenciada de recursos para atingir os mesmos fins educacionais;
- Avaliação exaustiva e práticas de testagem adequadas à condição da criança e não discriminatórias, quer racial quer culturalmente;
- Colocação da criança no meio menos restrito possível que satisfaça as suas necessidades educativas;
- Elaboração de planos educativos individualizados (PEI) revistos anualmente por professores, pais e órgãos de gestão da escola;
- Formação de professores e outros técnicos (programas destinados a professores do ensino regular, de educação especial e gestores das escolas);
- Desenvolvimento de materiais adequados;
- Envolvimento parental no processo educativo da criança;
- As crianças com deficiência devem viver com as suas famílias e ser membros activos da sociedade (Cabral & Correia, 1999, pp. 21-22).

Neste documento, salienta-se o facto de, pela primeira vez, se começar a considerar a importância do envolvimento dos pais no processo educativo dos seus filhos assumindo-se como uma lei, segundo Cabral e Correia (1999) que “especifica os procedimentos que a escola deve seguir para assegurar um processo correcto na tomada de decisões educacionais” (p. 24), no que respeita à participação da família neste processo. A este respeito, referem ainda os autores,

as escolas devem facultar aos pais a possibilidade de conhecer, analisar e pronunciar-se sobre os registos escolares dos seus filhos. Os pais devem ser formalmente informados antes de a escola iniciar qualquer avaliação que possa resultar em propostas de educação especial e devem ser ouvidos antes de serem tomadas decisões psicopedagógicas que impliquem mudanças ambientais. Os pais podem requerer uma avaliação imparcial para resolver situações de conflito quanto ao desenvolvimento do processo educativo adequado da criança (p. 24).

Outro dos aspetos importantes a referir e sublinhados por Cabral e Correia (1999) é o facto de esta lei incluir “um conjunto de requisitos que visam proteger os alunos e assegurar que as práticas de avaliação sejam justas, imparciais e não discriminatórias” (p. 23).

Assim, podemos considerar, que a Public Law 94-142 (1975), na perspectiva de Cabral e Correia (1999), assume um papel fundamental, produzindo efeitos de “largo alcance” (p. 25). Deste modo, defende um conceito base da escola inclusiva, uma vez que,

segundo Turnbull e Turnbull (1986) cit. por Cabral e Correia (1999), “já não é necessário que o aluno se adapte à escola, agora é a escola que tem de adaptar-se ao aluno” (p. 25).

Com a divulgação do **Warnock Report (1978)** assistimos, como já referimos, à **introdução do conceito de NEE**, considerando-se que uma em cada cinco crianças necessita, na sua escolaridade, de alguma forma de educação especial, mesmo que nem todas apresentem deficiência.

Este relatório vem reforçar alguns princípios enunciados na Public Law 94-142 (1975) e introduzir outros, que, em síntese, passamos a apresentar:

- Introdução do conceito de alunos com NEE baseado em critérios pedagógicos;
- Crescente responsabilização da escola do ensino regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem;
- Utilização diferenciada de recursos para atingir os mesmos fins educacionais;
- Abertura da escola a alunos com NEE numa perspectiva de escola para todos;
- Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais no processo educativo;
- A assunção de que a educação dos alunos com NEE deve processar-se num ambiente o menos restritivo possível;
- Avaliação exaustiva e práticas de testagem adequados aos alunos;
- Elaboração de programas educativos adequados a cada aluno, revistos e ajustados periodicamente por todos os intervenientes;
- Formação contínua e especializada de professores e outros técnicos.

Ainda em 1990, referem Cabral e Correia (1999),

o Congresso Americano reautoriza a PL 94-142, mudando-lhe, no entanto, o nome de *Education for All Handicapped Children Act* para *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA). Esta reautorização (IDEA), para além de conter as componentes essenciais da PL 94-142, passa ainda a: requerer que as escolas se envolvam activamente na transição do aluno com NEE para a vida activa; incluir mais duas categorias, autismo e traumatismo craniano e usar o termo *disability* em vez de *handicap*” (p. 22).

Assistiu-se assim, ao início de um processo que se tornou irreversível e levou a que se produzisse uma mudança que foi ocorrendo nos diferentes países, sendo acompanhada por inúmeros esforços desde as autoridades de educação aos profissionais e investigadores e dos próprios pais, verificando-se que, segundo Correia (1999):

face a um movimento desta natureza, nada ficaria como dantes e, para além dos princípios de integração e inclusão, tidos hoje em dia como resposta educativa às necessidades de todos os alunos, começam a surgir um conjunto de conceitos baseados numa nova concepção de Educação Especial (p. 47).

Em 1990, é aprovada, pela Conferência Mundial de Jomtien, que decorreu entre 5 a 9 de março, a **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (UNESCO, 1998).

Nesta conferência, refere a UNESCO (1998), é aprovado um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, “relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro (...)” (p. 2), proclamando-se a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (art.º 1º), em que se refere que

cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (p. 3).

Na sequência deste primeiro princípio, no art.º 2º, refere-se a necessidade de expandir o enfoque da educação básica, considerá-lo de uma forma mais abrangente, “capaz de ir além dos níveis actuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes” (p. 4).

No art.º 3º, reforça-se o princípio da universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, referindo-se que

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem (...).
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (p. 4).

Nesta Declaração Mundial sobre Educação para Todos, refere a UNESCO (1998), proclama-se, ainda, a concentração da atenção na aprendizagem (art.º 4º), considerando que

a tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores (...). Abordagens activas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades (p. 4).

Nos art.º 5º e 6º, a ampliação dos meios e o raio de ação da educação básica, e o propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, respetivamente. Relativamente ao art.º 5º, refere-se, que “a diversidade, a complexidade e o carácter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica” (p. 5).

Entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca assina-se uma nova **Declaração de Princípios da Educação para Todos: a Declaração de Salamanca** (UNESCO, 1994). Nesta conferência, organizada pelo governo Espanhol em cooperação com a UNESCO, estiveram presentes representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais.

Portugal foi um dos 92 países que subscreveram a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), comprometendo-se a desenvolver o sistema educativo no sentido da inclusão de todas as crianças e jovens independentemente das diferenças ou dificuldades individuais.

De acordo com a referida declaração, a expressão NEE refere-se a “todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (UNESCO, 1994, p. VI).

Nela, está consignado o conceito de educação inclusiva, como forma mais completa e efetiva de aplicação do conceito de escola para todos, definindo-se que

as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares e a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas do ensino regular, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (UNESCO, 1994, p. VIII).

A este propósito, refere-se ainda na Declaração de Salamanca, o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que

todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades e diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (UNESCO, 1994, pp. 11-12).

Entre 26 e 28 de abril de 2000, realizou-se o **Fórum Mundial de Dakar** (UNESCO, 2001), onde foi aprovada uma declaração em que todos os países participantes se comprometem a alcançar os objetivos e as metas de Educação para Todos, para cada cidadão e cada sociedade. Dos objetivos apresentados sublinhámos “expandir e melhorar o cuidado e a educação infantil, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem” e “assegurar que as dificuldades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo processo equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida” (UNESCO, 2001, pp. 8-9).

Este documento vem reafirmar

a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser (UNESCO, 2001, p. 8).

Nesta declaração acrescenta-se que esta educação destina-se “a captar os talentos e potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades (UNESCO, 2001, p. 8).

Com base na filosofia em que assentam os princípios básicos que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) preconiza e que se resumem numa perspetiva de escola para todos, Rodrigues (2001) refere que este documento constituiu uma referência no percurso da escola inclusiva em Portugal.

2. Políticas Educativas Inclusivas em Portugal

Os conceitos e princípios presentes nos documentos que acabámos de apresentar, assumiram-se de grande importância para Portugal, que, embora seguindo um processo bastante mais lento, foi acompanhando e “bebendo” das políticas internacionais relativamente à educação especial.

A publicação, em **23 de agosto de 1991, do Decreto-Lei n.º 319**, onde estão bem presentes as influências da legislação norte americana e inglesa (Public Law, 1975 e Warnock Report, 1978), vem ao encontro, segundo Correia (2005), de toda a evolução de ideias educacionais e preenche uma lacuna legislativa há muito sentida, “passando as escolas a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que diz respeito aos alunos com NEE” (p. 7).

Segundo Correia (2005), este normativo introduz o conceito de NEE, baseado em critérios pedagógicos, privilegia a “máxima integração do aluno com NEE na escola regular”, responsabiliza a escola pela procura de “respostas educativas eficazes” para este grupo de alunos, reforça o papel dos pais na educação dos seus filhos, proclama o direito a uma “educação gratuita, igual e de qualidade, para os alunos com NEE”, estabelece a “individualização de intervenções educativas através de planos educativos individualizados (PEI) e de programas educativos (PE) com o objectivo de responder às necessidades educativas desses alunos”, introduz o conceito de “meio menos restritivo possível” no que respeita à educação da criança com NEE, “sempre que possível, nas escolas regulares de ensino” (p. 8).

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, no âmbito da definição das medidas educativas do regime educativo especial (art.º 2º), pressupõe que a escola desenvolva todas os esforços e esgote todas as suas possibilidades para responder aos problemas do aluno antes de propor o seu encaminhamento para serviços de educação especial (com base no princípio de facultar ao aluno o meio o menos restritivo possível), adaptando as condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com NEE.

As adaptações previstas podem traduzir-se nas medidas: “a) Equipamentos especiais de compensação; b) Adaptações materiais; c) Adaptações curriculares; d) Condições especiais de matrícula; e) Condições especiais de frequência; f) Condições especiais de avaliação; g) Adequação na organização de classes ou turmas; h) Apoio pedagógico acrescido; i) Ensino especial” (art.º 2º).

No âmbito da alínea i) Ensino especial, com base num conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço ao aluno com NEE, podem ser implementados 2 tipos de currículo: currículo escolar próprio (que tem como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados às circunstâncias do aluno) e currículo alternativo (substitui os currículos do regime educativo comum e destina-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos) (art.º 11º).

Neste sentido, os alunos que apresentem NEE devem ser objeto de um Plano Educativo Individualizado, nos moldes propostos no art.º 15º do referido normativo legal e aqueles a quem foi recomendada a medida i) Ensino especial, devem ter um Programa Educativo, conforme mencionado no art.º 16º.

Neste normativo, mais uma vez, se faz sentir a importância da família no processo educativo, conferindo-lhe um suporte legal (art.º 18º) e determinando com clareza os direitos e os deveres que são conferidos aos pais na avaliação e no planeamento educativo dos seus filhos, como já referimos no capítulo I.

A propósito, no documento publicado em 1992, pelo Ministério da Educação, relativamente aos intervenientes na aplicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, refere-se quanto à participação dos pais:

A importância do papel dos pais na educação dos seus filhos constitui um conceito indiscutível cuja evidência não necessita de ser reforçada (...). Quando se trata de crianças ou jovens com deficiência ou com problemas de aprendizagem, esta intervenção dos pais toma uma maior acuidade, dado que se colocam à escola diversas tomadas de decisão que põem à prova a importância que lhes é concedida nessas decisões (Ministério da Educação, 1992, p. 11).

O papel dos pais é reconhecido, nomeadamente no que se refere à sua participação na avaliação e intervenção do seu filho, prevendo-se a proteção dos seus direitos relativamente às medidas de avaliação e intervenção a que estão sujeitos os alunos com NEE e a defesa da confidencialidade dos respetivos processos.

No que respeita ao planeamento e à programação educativa, pretende-se que se verifique um diálogo assíduo, vivo e interessado entre pais e professores e que os pais participem e colaborem sempre que for necessário, cabendo-lhes “realizar actividades concretas que poderão fazer parte do Programa Educativo” (Ministério da Educação, 1992, p. 17).

Com a implementação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, inicia-se um processo que, segundo Correia (2005), “leva a uma tentativa de criação de *escolas*

integradoras, numa primeira fase de carácter mais físico, dando lugar à criação de classes especiais, onde os alunos com NEE deveriam receber apoios específicos consentâneos com as suas necessidades” (p. 8).

Segundo Correia (2005), nesta fase, o professor de educação especial adotava o papel de “um interventor directo” (p. 8) no processo educativo do aluno com NEE, sendo relevado para segundo plano o professor do ensino regular que assumia “um papel muito reduzido ou mesmo nulo” (p. 8), não se verificando articulação, sendo o diálogo entre estes dois intervenientes “praticamente inexistente” (p. 8). Os alunos com NEE e os professores de educação especial constituíam um sistema de educação especial, segundo refere ainda Correia (2005), dentro de um outro sistema, o do ensino regular, “sendo o isolamento em termos académicos total e em termos sociais muito precário” (p. 8).

No entanto, Correia (2005) considera que esta primeira fase de integração física nas escolas de ensino regular, dos alunos com NEE, significa uma mudança radical relativamente à sua participação escolar. Esta mudança dará lugar a uma aproximação em termos de interações entre os alunos com NEE e todos os outros, assistindo-se assim, segundo o autor, a uma segunda fase denominada de “integração social, criando-se para os alunos com necessidades educativas especiais um acesso aos ambientes sociais das classes regulares”. Entretanto, refere ainda Correia (2005), continua-se a considerar que “o aluno com NEE beneficiará mais com um ensino à parte no que respeita às áreas académicas”, apesar de se reconhecer que este aluno deverá “estar junto dos seus colegas sem NEE em áreas específicas, como, por exemplo, os recreios, as refeições e os passeios escolares” (p. 9).

O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, complementado pelo Despacho n.º 173/91, de 13 de outubro, vêm assim, legislar os princípios determinados na LBSE no que respeita ao atendimento dos alunos com NEE. Neste normativo define-se que as medidas constantes do regime educativo especial se aplicam a todos os alunos com NEE, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime comum. Portugal, à semelhança do que se verifica noutros países, passa a dispor de legislação que contém princípios inovadores e de extrema importância para a educação especial, permitindo a sua atualização e precisando o seu campo de ação.

Esta aproximação dos alunos com NEE, inicialmente social, refere Correia (1999, 2005), começa a provocar uma alteração na forma como o ensino se processará: a classe especial dá lugar à sala de apoio, por vezes permanente, outras vezes temporária, onde os

alunos, consoante as suas problemáticas, recebiam apoios educativos, também eles de carácter permanente ou temporário.

Numa crescente preocupação de encontrar formas de atender às necessidades do maior número de alunos com NEE na classe do ensino regular, propõe-se a adaptação das turmas, de forma a facilitar as aprendizagens desses mesmos alunos nesse ambiente (art.º 2º).

Inicia-se assim, segundo Correia (2005), o movimento inclusivo que dará lugar às escolas inclusivas, em que a educação especial “passa de um lugar para um serviço, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades” (p. 11).

Esta preocupação e crescente mudança, começa a questionar o papel dos educadores e professores do ensino regular e de educação especial, de outros agentes educativos e dos pais, sobre a natureza das NEE e sobre a adequação do currículo às necessidades educativas dos alunos.

Nesta linha de mudança e segundo este novo conceito, introduzido pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), de que nas escolas inclusivas todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades e diferenças que apresentem, é publicado em 1997, o **Despacho Conjunto n.º 105, de 1 de julho**, que veio definir o novo enquadramento para a organização das respostas aos alunos com NEE, reformulando o modelo de atendimento e alargando a intervenção às dificuldades de aprendizagem de uma forma mais abrangente.

Este despacho contextualiza os apoios educativos na escola, de acordo com os princípios da escola inclusiva e preconiza mudanças na organização da prestação de apoio aos alunos com NEE, nomeadamente a colocação de professores de apoio nas escolas, em substituição das anteriores Equipas de Ensino Especial, a criação das Equipas de Coordenação de Apoios Educativos, a valorização da colaboração com os órgãos de gestão e coordenação pedagógica e a substituição da estratégia do trabalho de apoio ao aluno pela estratégia de apoio ao professor.

Neste modelo organizativo adquire importância relevante o apoio ao professor da turma no que respeita à diversificação das práticas pedagógicas e ao desenvolvimento de metodologias e estratégias que facilitem a gestão de grupos, tais como, a diferenciação pedagógica. Segundo Correia (2005), na perspetiva da escola inclusiva, como principal objetivo, deve proporcionar-se a todos os alunos um ensino de qualidade, dinâmico e útil,

esperando-se que “se desenvolvam segundo os seus próprios ritmos de aprendizagem, pelo que os grupos de trabalho devem ser flexíveis e as estratégias e o material usado devem ser, sempre que possível, concretos e estimulantes” (p. 42).

Surge a figura do professor de apoio educativo com funções bem definidas pela legislação supracitada e caracterizadas na base da colaboração, como um recurso da escola.

A família continua, cada vez mais, a ser considerada como tendo um papel fundamental no desenvolvimento do projeto educativo em que está envolvido o seu filho, devendo deste modo, ser continuamente implicada em todo este processo (Cadima, 1998).

Neste contexto, os apoios educativos, deixam de ser mais um subsistema organizado à margem da escola, para fazerem parte integrante e plena do sistema educativo comum, lançando a esta mesma escola o desafio de romper com todas as formas de exclusão.

Posteriormente foi publicado o Despacho n.º 10856/05, de 13 de maio, apresentando uma nova redação do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. Este novo documento refere as escolas como centro do sistema educativo, colocando nos agrupamentos de escolas e escolas secundárias a responsabilidade da **construção da escola inclusiva**. Neste documento privilegia-se a articulação entre serviços, técnicos e, mais uma vez, o envolvimento da família, valorizando a planificação, articulação e avaliação das práticas propostas.

2.1. O Atual Enquadramento Legal

No âmbito da redefinição do conceito de NEE pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e pelos princípios de inclusão nela proclamados, e na sequência das políticas educativas rumo a um percurso inclusivo, é publicado em Portugal o **Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro**.

Este normativo vem reforçar a responsabilização da escola, referindo Capucha, Pereira, Crespo, Correia, Cavaca, Croca e Micaelo (2008) que

cabe às escolas ou agrupamentos de escolas contemplar nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa aos alunos que se enquadram na educação especial. Estas adequações melhoram a qualidade da educação prestada, beneficiando, desta forma, todos os alunos (p.18).

Capucha e colaboradores (2008) consideram que, um sistema de educação inclusivo “deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas” (p. 11). Deste modo, os alunos com NEE podem ser distinguidos “entre os que apresentam problemáticas de baixa-intensidade e alta-frequência e os que apresentam problemáticas de alta-intensidade e baixa-frequência” (Capucha et al., 2008, p. 8), sendo o primeiro grupo de alunos o que se enquadra no âmbito da educação especial e necessitam da diferenciação pedagógica positiva.

O Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro vem, segundo Capucha e colaboradores (2008), como primeira medida da reorganização da educação especial, clarificar o grupo alvo a que se destina, enquadrando

as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (p. 11).

Por outro lado, este normativo constitui, atualmente, o enquadramento legal para o desenvolvimento da educação especial, definindo os apoios especializados “a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário” (Capucha et al., 2008, p. 11), aos alunos com as características atrás referidas, tendo em vista a criação de condições para a adequação do seu processo educativo.

Considerando que alunos com NEE de carácter permanente “carecem de apoio específico ao longo de todo o percurso escolar” (Capucha et al., 2008, p. 7) assiste-se, com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, “à criação do grupo de recrutamento dos docentes de educação especial, colocados nas escolas para prestar esse apoio” considerada a “segunda grande medida da reorganização da educação especial” (p. 8).

Neste âmbito, o Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, prevê no art.º 4º, para além de um conjunto de outras medidas, o desenvolvimento de respostas diferenciadas, orientadas para a especificidade das crianças e jovens com NEE de carácter permanente, nomeadamente a criação de escolas de referência nas áreas da cegueira e baixa visão e da surdez, bem como a criação de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e alunos com multideficiência. No que respeita à

rede de escolas e respetivos serviços de apoio, refira-se ainda a definição de um conjunto de escolas de referência para a Intervenção Precoce (art.º 27º).

No sentido de reforçar os recursos especializados ao serviço do sistema, Capucha e colaboradores (2008) referem que “foi também criada uma rede de escolas equipadas com Centros de Recursos TIC especializados” (p. 9), com a finalidade de “avaliação dos alunos com NEE de carácter permanente para fins de adequação das tecnologias de apoio às suas necessidades específicas” (p. 9).

Em síntese, podemos referir que o **Decreto-Lei n.º 3/08**, de 7 de janeiro, **define**:

- A criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente (art.º 1º);
- Os procedimentos de referenciação e avaliação dos alunos (art.º 5º, 6º e 7º);
- A avaliação dos alunos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF - CJ) (art.º 6º);
- A implementação do PEI e do PIT (art.º 8º, 9º, 10º, 11º, 12º, 13º e 14º);
- Um conjunto de medidas educativas: adequação do processo de ensino e de aprendizagem (art.º 16º), apoio pedagógico personalizado (art.º 17º); adequações curriculares individuais (art.º 18º), adequações no processo de matrícula (art.º 19º), adequações no processo de avaliação (art.º 20º); CEI (art.º 21º); tecnologias de apoio (art.º 22º);
- A aplicação de medidas educativas cumulativamente, com exceção das medidas previstas nos art.º 18º e 21º, não cumuláveis entre si (art.º 16º);
- A autorização prévia do encarregado de educação para a aplicação de qualquer das medidas educativas (art.º 11º).
- As modalidades específicas de educação (conforme já referido anteriormente).

A 12 de maio de 2008 é publicada a Lei n.º 21, sendo a primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro. Este normativo vem alterar os art.º 1º, 4º, 6º, 23º, 28º, 30º e 32º, que passam a ter redação modificada.

Na continuidade deste percurso inclusivo, Pereira, Crespo, Croca, Breia e Micaelo (2011) referem que

a ratificação por Portugal da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, designadamente do artigo 24º, através da Resolução da Assembleia da República n.º

56/2009, de 30 de Julho, confirma a determinação do Estado Português em manter a educação inclusiva no centro da Agenda Política (p. 5)

No âmbito de um projeto de avaliação externa da implementação do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, Ferreira e Simeonsson (2010) referem que este normativo “introduz mudanças substantivas no modo de entender e responder aos alunos com deficiência e incapacidade, propondo mais um passo na direção de um pensamento e de uma pragmática inclusiva” (p. 1). Os autores sublinham que esta legislação é o elemento central desta mudança, dado que

a substituição da necessidade de um diagnóstico médico ou psicológico na elegibilidade de alunos para a Educação Especial, pela descrição de um perfil de funcionalidade baseado numa avaliação biopsicossocial mediada pela utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (p. 1).

Neste estudo, em que foi realizada uma abordagem documental quantitativa de 252 processos dos alunos e uma abordagem mais qualitativa, avaliando as perceções dos profissionais e dos pais envolvidos, concluiu-se, que o Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro “permitiu uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, nomeadamente uma escola mais inclusiva, um ensino de maior qualidade e mais tempo e envolvimento dos alunos com NEE na sala de aula” (Ferreira & Simeonsson, 2010, p. 2). Os autores acrescentam que esta legislação promove “a aproximação a uma escola inclusiva tem sido conseguida pelo envolvimento e profissionalismo dos diferentes profissionais e dos recursos disponibilizados pela tutela” (p. 2).

Com base neste estudo, Ferreira e Simeonsson (2010) consideram que

a optimização da implementação do Decreto-Lei depende e envolve o contexto organizacional (...), a sua relação com o contexto externo (...) e, particularmente, os processos comunicacionais e de colaboração estabelecidos entre os serviços de educação especial e a escola em que se integram (p. 6).

Neste sentido, apresentam algumas recomendações dirigidas a diferentes estruturas, das quais destacámos a direção da escola e os docentes, pelo interesse que apresenta para o nosso estudo. Relativamente à primeira estrutura, Ferreira e Simeonsson (2010) recomendam:

- Reforço da articulação entre o PEI, o PE e o PAA, “capaz de gerar mecanismos mais eficazes de integração das respostas educativas inscritas” (p. 6) nos PEI;

- “Desenvolvimento da colaboração e cooperação entre instituições com vista à criação de recursos para a integração social do aluno e sua transição para a vida pós-escolar” (p. 6);
- “Criação de sistemas de referenciação e intervenção preventivos” (p. 6);
- Reorganização das respostas educativas, que não no âmbito da educação especial, adequando-as às necessidades dos alunos;
- Cooperação com as associações de pais, “num esforço de promover a sua participação no processo educativo dos seus filhos” (p. 6), assim como na divulgação/informação dos seus direitos e deveres;
- “Organização dos horários dos diferentes profissionais” (p. 6) de modo a promover um trabalho de equipa, colaborativo, entre todos os profissionais que intervêm com determinado aluno;
- “Reforço da integração dos pais na equipa de modo a garantir a sua participação na discussão e delineamento” (p. 7) do PEI.

Recentemente, no seguimento destas recomendações e no que respeita à direção das escolas e/ou agrupamentos de escola, o ME publicou um guia para diretores com indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas, no âmbito da educação inclusiva e da educação especial. É objetivo desta publicação, segundo Pereira e colaboradores (2011), “apoiar as escolas na organização de respostas educativas de qualidade” (p. 6) para os alunos com NEE, sendo “desenhado especificamente para ser utilizado pelos directores dos agrupamentos ou escolas” (p. 6), considerando as “responsabilidades e competências atribuídas a estes profissionais no âmbito no definido no Decreto-Lei n.º 3/08” (p. 6).

No que respeita aos docentes, Ferreira e Simeonsson (2010) aconselham:

- Assegurar a implementação do PIT três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória;
- Continuar a considerar a idade cronológica dos alunos com CEI, “como condição a equacionar na progressão entre ciclos de ensino” (p. 7);
- “Integração do aluno, sempre que existam condições, como elemento da equipa na elaboração” (p. 7) do PEI;
- “Elaboração de um perfil de funcionalidade” de modo a permitir “uma melhor adequação entre a avaliação e a intervenção nos contextos educativos” (p. 7).

2.2. Escola Inclusiva ou Escola Contemporânea: Um Modelo de Atendimento à Diversidade

Apesar do parecer, bastante positivo, do Projeto de Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, levado a cabo pelo ME (2010) não tem sido consensual a opinião relativamente à implementação e eficácia deste normativo.

Assim, Correia (2008a) refere que o Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro “contém um misto de aspectos negativos, de cariz acentuadamente grave, que nos leva a reflectir se realmente o seu objectivo é o de promover aprendizagens efectivas e significativas nas escolas regulares para todos os alunos com NEE” (s. p.).

Como aspetos negativos, Correia (2008a) aponta o facto do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro parecer “excluir a maioria dos alunos com NEE permanentes (...) deixando de fora mais de 90% desses alunos” (s. p.), nomeadamente os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (dislexias, disgrafias, discalculias, etc.), alunos com problemas intelectuais mais ligeiros, com perturbações emocionais e do comportamento graves, com problemas específicos de linguagem e com desordem por défice de atenção/hiperatividade, todas elas, condições permanentes.

Outro dos aspetos apontados por Correia (2008a) como negativo é o “uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (vulgo CIF) para determinar a elegibilidade e consequente elaboração do Programa Educativo Individual das crianças com possíveis NEE” (s. p.). O autor considera que, por um lado “o seu uso é totalmente desnecessário, uma vez que o objectivo não é comparar as capacidades e necessidades dos alunos com NEE permanentes, mas responder individualmente às necessidades de cada um deles (...) através da elaboração de um PEI” (s. p.), e por outro o facto de ainda conter muitas imprecisões “que é preciso esclarecer” (s. p.), “o excesso de tempo que é necessário para preencher a checklist” (s. p.) e a “falta de investigação fidedigna” (s. p.).

Correia (2008a) é ainda da opinião que o Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro “não operacionaliza conceitos (de inclusão, de educação especial, de necessidades educativas especiais...), deixando-os (...) às mais variadas interpretações, nada condizentes com os direitos dos alunos com NEE e das suas famílias” (s. p.). Acrescenta, como aspetos negativos, a existência de algumas incongruências, referindo que o documento é “sintáctica e semanticamente confuso e retórico” (s. p.), “usa frequentemente o termo *deficiência*,

deixando entender o seu cariz clínico, quando (...) ele se tornou obsoleto em educação, passando a usar-se o termo *necessidades educativas especiais*” (s. p.). Por último Correia (2008a) refere que a coordenação do PEI deveria ser da responsabilidade do docente de educação especial e não dos docentes do ensino regular ou diretores de turma, uma vez que estes não têm a preparação necessária para tal.

Apesar da sua discordância, Correia (2008a) aponta alguns aspetos positivos no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, nomeadamente a “obrigatoriedade da elaboração de um PEI para os alunos com NEE permanentes” (s. p.), “a promoção da transição dos alunos com NEE permanentes para a vida pós-escolar” (s. p.), “a confidencialidade de todo o processo de atendimento a alunos com NEE permanentes e a criação de departamentos de educação especial nos agrupamentos” (s. p.).

Numa perspetiva inclusiva, Correia (2008b) aponta para a necessidade de uma mudança de conceitos, com base em evidências apresentadas recentemente em diversos relatórios que referem que a inclusão tal como está a ser entendida hoje em dia, bem como as políticas que têm vindo a ser praticadas neste domínio, estão a prejudicar os alunos com NEE, sendo da opinião que o atendimento a estes alunos terá que ser melhorado substancialmente.

A propósito, Correia (2008b) realça as afirmações recentes de Mary Warnock que diz “se penitenciar, por só em 2005 ter chegado a esta conclusão que o *conceito de inclusão*, tal como é interpretado por muita gente, causa *confusão da qual as crianças são vítimas*” (p. 12), descrevendo a sua implementação como “um *legado desastroso*” (p. 12).

Nesta perspetiva e segundo Correia (2001), a **escola** deve ser **inclusiva**, na medida em que possa promover o sucesso escolar a todos os alunos e, simultaneamente, **apropriada**, isto é, capaz de responder às necessidades de cada um deles, sendo que ambas se complementam, dado que pretendem incluir e dar resposta às necessidades de todos os alunos nas escolas do ensino regular.

A propósito, Plaisance (2010) refere que a educação inclusiva, ao contrário da integração, “fundamenta-se na ideia de que todas as crianças têm o direito de frequentar a escola mais próxima, sejam quais forem as diferenças. Isso implica uma transformação cultural e educativa da escola para acolher todas as crianças” (p. 34) sendo que, segundo Rodrigues (2003), “o que deve ser modificado não é a criança, mas as concepções homogeneizantes da escola tradicional” (p. 90). Neste sentido, a escola inclusiva deve ser capaz de responder à diferença em todas as suas formas, de maneira apropriada e com alta qualidade.

Plaisance (2010) refere que “colocar dentro de um espaço não significa necessariamente o fim das medidas de exclusão em relação às pessoas” (p. 35). O autor acrescenta que os alunos podem estar dentro de uma escola/classe do ensino regular e mesmo assim “sofrerem rejeições subtis, marginalizações, como, por exemplo, não participar das actividades colectivas” (p. 35) Deste modo, Plaisance (2010) considera que “as aparências podem ser enganosas e dissimular formas subtis de rejeição” (p. 35).

Rodrigues (2001) acrescenta que “a questão coloca-se na forma como a escola interage com a diferença” (p. 19). A escola inclusiva, segundo a sua perspetiva, “procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir” (p. 19).

Neste contexto, Rodrigues (2007) refere que “a escola deve assumir uma recusa radical à exclusão, deve trabalhar colaborativamente para abolir as barreiras que a organização escolar e curricular coloca à aprendizagem dos alunos e deve encarar os grupos como heterogéneos e agir em conformidade” (p. 9). O autor acrescenta que as condições necessárias para otimizar estes fatores encontram-se muitas vezes ao alcance da escola “que necessita tão só de construir e acreditar no projecto que os possa atrair” (p. 9).

Esta escola que Rodrigues (2007) refere ser “uma escola a caminho da inclusão” (p. 10), não pode ser só uma escola que “funcione bem” (p. 10), isto é, que desenvolve “um projecto de qualidade que persegue a homogeneidade, que valoriza a excelência académica através da homogeneidade, da competição e da selecção dos melhores” (p. 10). Por conseguinte deve ser uma escola que opta por outro tipo de valores, “que rejeite a exclusão, que promova a abolição das barreiras à aprendizagem e que dê prioridade à aprendizagem em grupos assumidamente heterogéneos” (p. 10).

No entanto, Rodrigues (2007) salienta que esta “educação inclusiva não pretende que a educação baixe o seu nível e passe a ser um conjunto de banalidades que não exigem um verdadeiro e determinado empenhamento do aluno na aprendizagem” (p. 13). Para o autor, “a educação não é eliminar barreiras à aprendizagem mas sim, é o processo de acompanhar o aluno quando for preciso para que ele possa ultrapassar as barreiras que a aprendizagem lhe possa colocar” (p. 13).

Matos (2007) refere que “um dos referenciais para a modernização da escola” (p. 54), é o de que “ninguém seja deixado para trás, num contexto em que a escola é vista como poderoso factor de inclusão ou de exclusão, conforme se organize para servir a um ou a outro dos senhores” (p. 54). Segundo o mesmo autor é precisamente aqui que “convergem os dois principais problemas da escola e de quem lá trabalha: por um lado, a

diversidade e a heterogeneidade e, por outro, a equidade e a individualização para que todos tenham sucesso” (p. 55).

Segundo Lewis e Doorlag (1987), cit. por Fonseca (2002, p. 13),

o processo de inclusão arrasta consigo substanciais conveniências a saber: mudanças de atitudes e de sistemas de valor; respeito pelos direitos humanos; consideração pela diferença; redução de escolas especiais; aproveitamento sinérgico de recursos humanos e materiais; novos modelos de formação inicial e permanente de professores; atenção aos pontos de vista das famílias; eliminação de barreiras; facilitação da socialização e da cidadania; etc.

Esta condição implica o incremento à participação e a facilitação de todos os meios possíveis ao nível curricular, cultural e comunitário, implicando por inerência, segundo Ainscow (1997), Gloecker e Simpson (1998), cit. por Fonseca (2002), uma reestruturação das práticas pedagógicas para responderem à diversidade e à heterogeneidade de todos os alunos.

Esta reestruturação da escola envolve, segundo Booth (2000), cit. por Fonseca (2002), “um conjunto de processos intermináveis e constantemente renovados que incluem os projectos de inovação e desenvolvimento da escola, a sua cultura, a sua política e as suas práticas” (p. 12). Este envolvimento requer, em definitivo, um compromisso da escola com a melhoria do potencial de aprendizagem em todos os alunos.

Nesta medida, Fonseca (2002) considera que o termo inclusão envolve três pontos de “consenso e de compromisso: criação de uma sociedade mais justa; desenvolvimento dum sistema educativo mais equitativo e promoção de respostas da escola regular à diversidade e à heterogeneidade, como meio para tornar realidade tais desígnios” (p. 13).

É a esta prestação de serviços (educacionais, e quando necessário, psicológicos, terapêuticos, sociais e clínicos), que se pretende “sempre que possível, individualizada, que damos o nome de *educação apropriada*” (Correia, 2001, p. 126).

Segundo Correia (2001), podemos concluir que “a educação inclusiva e a educação apropriada se complementam, pretendendo ambas incluir (rejeição zero) e dar resposta às necessidades de todos os alunos nas escolas regulares” (p. 126).

Neste sentido, a inclusão exige a reestruturação da escola e do currículo, no sentido de uma adequação pedagógica e curricular de forma a facultar as aprendizagens a todos os alunos. Correia (2005) salienta que “o currículo torna-se, deste modo, um meio pelo qual um fim é alcançado, o sucesso escolar do aluno” (p. 13).

As práticas prescritas pelo modelo inclusivo têm como principal objetivo proporcionar a todos os alunos um ensino de qualidade, dinâmico e útil. Ou seja, “ensinar, tendo em atenção as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem dos alunos, requer a utilização de práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos” (Correia, 2005, p. 41).

Segundo Hallahan e Kauffman (1994), cit. por Fonseca (2002), “o futuro da escola inclusiva é eliminar o espaço que separa as crianças e jovens com NEE, em risco, ou pertencentes a minorias étnicas, dos seus iguais” (p. 12). Correia (2005), Fonseca (2002) e Nielsen (1999) referem que na escola inclusiva é fundamental que todos os agentes educativos (pais, professores e educadores) sejam chamados a participar de forma ativa neste processo, que requer novas atitudes e novas competências.

Segundo Nielsen (1999), “para que as crianças tenham uma experiência educativa compensadora, os pais têm de ser também envolvidos no processo de inclusão (p. 25). Para o autor, é de primordial importância “abrir portas de comunicação com os pais” (p. 26) e que “o envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada ao aluno contribuirão para o seu sucesso escolar” (p. 26).

Correia (2008b) considera o movimento de inclusão um dos principais fundamentos para o sucesso dos alunos com NEE e que será, segundo a sua perspetiva, o ponto de partida para entender como se deverão processar as respostas educativas para os alunos com NEE na escola atual. Neste contexto, na opinião do mesmo autor o princípio de inclusão deve apelar para uma escola que designa de **Escola Contemporânea**, que “tenha em atenção a *criança – todo*, não só a criança-aluno, respeitando três níveis de desenvolvimento essenciais – Académico, Socioemocional e Pessoal – de forma a proporcionar-lhe uma *educação apropriada* às suas necessidades” (pp. 12-13).

Desta forma, segundo Correia (2008b), a escola deverá apoiar a sua atuação nas capacidades e necessidades dos alunos, baseada na formulação de respostas eficazes, sustentada com a existência de serviços adequados, como os recursos humanos e materiais existentes, o relacionamento entre o professor do ensino regular e o de educação especial, a participação parental, os apoios prestados por outros serviços, a formação dos professores e de outros agentes educativo, permitindo potencializar as capacidades dos alunos com NEE.

Neste sentido, refere que se torna necessário que esta escola, na prossecução de uma escola inclusiva, inclua um conjunto de características entre as quais realça: um “sentido de comunidade” (p. 46), que potencie a criação de equipas de trabalho

interdisciplinares, com a participação de todos, reforçando a relação e a colaboração da família; uma liderança determinada “na implementação de uma filosofia inclusiva” (p. 47), baseada num órgão diretivo empenhado em transformar a escola numa comunidade de aprendizagem, mobilizador de equipas de trabalho transdisciplinares no âmbito da planificação e apoio); soluções de “cooperação e colaboração” (p. 50), na escola e na comunidade, no sentido da formulação de respostas adequadas às necessidades dos alunos; “formação” (p. 52), como oportunidade de desenvolvimento profissional garantindo prestações educacionais adequadas aos alunos com NEE; “apoios educativos” (p. 58), com o fim de permitir que o objeto das programações individualizadas seja alcançado; e “serviços e apoios de educação especial” (p. 59), distintos dos apoios educativos, nomeadamente todo o conjunto de serviços de apoio especializado destinado a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características.

Nesta perspetiva e tomando o conceito de inclusão como um ponto de partida, Correia (2008b) defende que a inclusão “não deve ser a mera colocação de todos os alunos com NEE nas classes regulares sem que um conjunto de pressupostos seja assegurado (...) nem deve ser um imperativo moral em que as pessoas que não são a favor da inclusão total são pela exclusão” (p.13). O autor acrescenta que para se alcançar o objetivo de proporcionar uma educação apropriada, “a inclusão, também ela, deve admitir um contínuo educacional em que a modalidade de atendimento mais adequada para o aluno com NEE deverá ser determinada pelo Programa Educativo Individual (PEI), caso exista” (p.13).

Correia (2008b) considera que a Escola Contemporânea para além de permitir que um “*continuum alternativo de modalidades de atendimento* esteja ao alcance de todos os alunos com NEE” (p. 16), deve estender o seu papel, tornando-se também num centro para atividades comunitárias que se ajuste a todas as crianças e respetivas famílias.

Os ambientes propícios à aprendizagem dos alunos com NEE que Correia (2008b) defende e propõe, remetem para “a reflexão sobre um outro conceito, o de Educação Especial” (p. 18), que o autor considera ser necessário repensar. Assim,

o especial, no termo educação especial, refere-se (...) a um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEE, recursos esses que de uma forma interdisciplinar irão permitir desenhar um ensino cuidadosamente planeado, orientado para as capacidades e necessidades individuais desse aluno (p. 18).

Desta forma, para Correia (2008b), a educação especial não é uma educação paralela ao ensino regular mas um conjunto de recursos especializados, que se constituem

como condição fundamental para uma boa prestação de serviços educativos para os alunos com NEE, não só assegurando os seus direitos fundamentais, mas também facilitando as aprendizagens que um dia conduziram a uma inserção social harmoniosa, produtiva e independente. Assim, na Escola Contemporânea, a educação especial e a inclusão deverão caminhar “lado a lado” (p. 19), num processo que permita dar respostas adequadas às necessidades dos alunos com NEE.

Neste contexto e considerando todos os pressupostos relativamente à Escola Contemporânea, Correia (2008b) propõe um Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), que considera eficaz e que inclui quatro componentes essenciais: o conhecimento, a planificação, a intervenção e a verificação. O MAD procura proporcionar uma intervenção o mais precoce possível, logo que o aluno começa a apresentar problemas nas suas aprendizagens, certificando-se de que este recebe apoios adequados baseados no uso de estratégias fundamentadas na investigação.

Como modelo de intervenção faseado, pode assim ser aplicado a todos os alunos, ainda que esteja especialmente vocacionado para a intervenção com alunos com NEE, apoiando-se numa filosofia educacional e ecológica, que procura encontrar soluções sustentadas em boas práticas educativas, antes de orientar os alunos para os serviços de educação especial.

Na construção deste modelo, o conhecimento do aluno, nomeadamente, dos seus ambientes, dos seus estilos de aprendizagem (dos seus interesses, das suas capacidades e necessidades), deverá assumir-se como a primeira etapa, com o fim de determinar os seus níveis atuais de realização académica e sociais ou seja as competências adquiridas, seguindo-se a segunda fase, a planificação, que será a preparação da intervenção com base na análise da informação recolhida.

A terceira etapa, a intervenção, deverá ser adequada, por se apoiar nas capacidades e necessidades do aluno, com uma listagem coerente de objetivos curriculares (planificação) e faseada. Relativamente a este último aspeto o autor considera três fases essenciais: uma de carácter preventivo, que engloba a responsabilidade do professor de turma (intervenção inicial) e outros profissionais de educação (intervenção preliminar); uma de carácter reeducativo, partindo de uma avaliação compreensiva, que traça o perfil do aluno nas suas características, capacidades e necessidades e na qualidade dos ambientes onde ele interage; e outra de carácter transicional, componente de preparação dos alunos, de 14 ou mais anos que não atinjam os objetivos do currículo comum, para o mundo de

trabalho e a sua inserção na sociedade, fornecendo-lhes apoios que permitam o sucesso nas etapas seguintes, após a saída da escola.

Por último, o quarto componente do MAD, a verificação, prevê averiguar se a programação educacional considerada foi ou não a mais apropriada para responder às NEE do aluno ou, se o não foi, conceber um outro tipo de respostas educativas mais adequadas a essas mesmas necessidades. Assim deverão ser considerados três momentos de monitorização do progresso do aluno, tendo por base a análise da informação recolhida: num primeiro momento, a análise da informação relativa ao progresso do aluno, que adveio da observação do professor da turma e das estratégias que usou para tentar minimizar os seus problemas de aprendizagem; num segundo momento, em que a intervenção, já mais elaborada, é complementada pelos serviços de técnicos especializados, numa perspetiva de consultadoria, sendo a sua duração determinada pela Equipa de Apoio ao Aluno (EAA) com base na informação que vai recolhendo; num terceiro momento, a informação recolhida até à data dá lugar a uma observação/avaliação mais compreensiva, feita por uma equipa interdisciplinar, consubstanciada na elaboração de um PEI.

Em jeito de conclusão, apesar de Correia (2008a) ser um crítico do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, encontrámos, em alguns aspetos, semelhanças do modelo proposto pelo autor (MAD) com o referido normativo.

Considerando o atual enquadramento legal, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, no próximo capítulo contextualiza-se o processo educativo dos alunos com DID, abordando-se alguns aspetos previstos na referida legislação e que consideramos serem os procedimentos orientadores mais importantes.

Capítulo III – A Escola de Hoje e o Processo Educativo dos Alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

Atualmente, segundo Santos (2010), face à mudança de paradigma da deficiência mental para a terminologia de DID, a comunidade científica faz incidir a sua atenção sobre o modelo centrado nos apoios, com vista à otimização da funcionalidade desta população.

Esta nova conceção está presente no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, onde a promoção da igualdade de oportunidades, a valorização da educação e a promoção da melhoria da qualidade de ensino e o acesso à escola para todos se inserem numa política global inclusiva, que visa responder à multidimensionalidade e diversidade das características e necessidades de todos os alunos (Capucha & colaboradores, 2008).

Ao longo da escolaridade, esta propõe-se ser a resposta para os alunos com NEE, na medida em que se propõe proporcionar uma maior especificidade das áreas curriculares e uma maior ênfase na preparação para a vida pós-escolar.

1. Evolução do Conceito de Deficiência Mental

No sentido de se contextualizar a abordagem à DID, iniciaremos este capítulo por uma breve referência ao conceito de deficiência mental e à sua evolução.

Uma das considerações teóricas fundamentais no domínio da deficiência mental é a da sua concetualização. Segundo Belo, Cabral, Caridade e Sousa (2008), a sua definição tem permanecido controversa, não obstante os progressos nos conhecimentos teóricos e nas práticas reabilitativas que se têm verificado nas últimas décadas. Neste sentido, têm-se procurado definir critérios claros e que contribuam para a objetividade do conceito. No entanto, acrescentam Belo e colaboradores (2008), esta tarefa tem-se revelado particularmente difícil, por um lado, pela “heterogeneidade da população habitualmente diagnosticada com deficiência intelectual, em termos de etiologia, características comportamentais, necessidades educativas, etc.” (Albuquerque, 1996, cit. por Belo et al., 2008, p. 4) e por outro, pelas influências sociais, culturais, políticas e administrativas de que a evolução deste conceito tem sido alvo ao longo da história.

Albuquerque (1996), cit. por Belo e colaboradores (2008), refere que são essencialmente quatro as concetualizações da deficiência mental dominantes no século XX: défice intelectual, défice intelectual no comportamento adaptativo (CA), défice cognitivo e défice socialmente definido.

Durante muito tempo a forma mais utilizada para avaliar as pessoas com DID baseou-se essencialmente nos testes de inteligência (Belo et al., 2008; Santos, 2010).

No final do século XIX e começo do século XX, a influência das transformações sociais ocorridas, decorrentes da Revolução Industrial, geram nos países mais desenvolvidos algum investimento no campo da educação, com base numa abordagem psicométrica. Segundo refere Santos (2010), “a escala de Binet-Simon (1905), objectivava a *educabilidade escolar*, através de uma medida psicométrica e estigmatizante” (p. 2). Neste modelo de avaliação o quociente de inteligência (QI) era entendido como “uma estimativa de um potencial intelectual inato, um reflexo de uma inteligência geral, unidimensional e unideterminada, inalterável e não permeável às influências socioculturais e educativas” (Belo et al., 2008, p. 4). Paralelamente, segundo estes autores, “a deficiência intelectual foi perspectivada como um défice intelectual, de que o QI era a expressão numérica, de natureza individual e etiologia orgânica, imutável e incurável” (p. 4).

Segundo Fonseca (1987), as críticas e o questionamento de que foram alvo os testes tradicionais de inteligência, a partir da década de sessenta, encontraram alguma da sua

justificação na área da educação especial, destacando-se que a forma como foram utilizados e interpretados nem sempre foi a mais correta e isenta de expectativas.

Os factos assinalados estabeleceram que a deficiência mental não era redutível a uma dimensão somente intelectual, avaliada pelos testes de inteligência, havendo a necessidade de adoção de outros critérios complementares (Fonseca, 1987). Começa a considerar-se a hipótese de que os aspetos pedagógicos e sociais devem ser contemplados no conceito, e que estes se alteram consideravelmente ao longo do tempo em função das exigências educativas e culturais (Belo et al., 2008; Fonseca, 1987; Santos, 2010).

Neste contexto, Albuquerque (1996), cit. por Belo e colaboradores (2008), remete-nos para duas definições de deficiência mental ou “deficiência intelectual” (p. 5), apresentadas pela *American Association of Mental Retardation* (AAMR).

A primeira definição, que segundo Belo e colaboradores (2008) nos diz que a deficiência mental se refere a “um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de défices no comportamento adaptativo” (p. 5), manteve-se em vigor entre 1972 e 1992. Segundo esta definição, acrescentam os autores, o critério “funcionamento intelectual significativamente inferior à média corresponde a um $QI \leq 70$, sendo que este valor deverá ser considerado como uma linha directriz, uma aproximação sujeita a avaliação clínica” (p. 5). Foi com base nesta avaliação, referem Belo e colaboradores (2008), que foi elaborado “o sistema de classificação que viria a definir quatro categorias de deficiência mental (ligeira, moderada, severa e profunda)” (p. 5).

A grande inovação desta definição foi a “introdução do critério de défice no comportamento adaptativo como um critério de diagnóstico para a deficiência intelectual” (p. 5), sendo que a sua inclusão “pretendeu deslocar a importância atribuída ao QI para os aspectos sociais na compreensão da deficiência intelectual” (Belo et al., 2008, p. 5).

Em 1992, refere Millecamps (2010), AAMR apresenta a segunda definição de deficiência mental, semelhante à primeira, mas com algumas mudanças fundamentais:

A deficiência mental caracteriza-se por limitações substanciais no funcionamento. É caracterizada por um funcionamento intelectual abaixo da média e pela existência simultânea de limitações em duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização de recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos (p. 19).

Santos (2010) acrescenta que a nova definição e abordagem da deficiência mental adotada “comporta em si a noção de habilidades adaptativas” (p. 3). Segundo a autora, a

problemática em questão “deixa de ser rotulada através de níveis de deficiência (modelo clínico-médico) para passar a ser perspectivada numa relação sistemática e permanente com o comportamento adaptativo” (p. 3), que, na sua perspetiva, “só irá deter repercussões fulcrais em termos dos processos de avaliação e intervenção” (p. 3).

Deparamo-nos com uma definição “mais funcional, onde se inclui o impacto que o envolvimento detém no desenvolvimento humano, baseada na qualidade da interacção estabelecida entre e o indivíduo, bem como no tipo e intensidade dos apoios a prestar” (Santos, 2010, p. 3).

Belo e colaboradores (2008), referem que “o limiar superior de deficiência intelectual corresponde agora a um QI de aproximadamente 70 a 75” (p. 5) e “os défices globais no comportamento adaptativo dão lugar a limitações circunscritas a duas ou mais áreas de competências adaptativas entre as dez previstas (...) de modo a facilitar a especificação e operacionalização deste conceito abrangente de comportamento adaptativo” (pp. 5-6).

No entanto, dizem-nos os mesmos autores, “a grande modificação nesta definição relaciona-se com o sistema de classificação a ser utilizado que, em vez de graus de deficiência intelectual” (p. 6), contemplam a necessidade dos apoios para o funcionamento no meio envolvente.

À luz da definição da AAMR (1992), cit. por Santos e Morato (2002), considera-se a deficiência mental não como uma condição pessoal que implica uma competência funcional e relacional, mas como um conjunto de limitações que condicionam a forma como o indivíduo se adapta ao meio social envolvente e às condições de vida que possui, com as suas limitações e as suas capacidades. Os autores consideram que não faz sentido classificar as pessoas, mas os tipos e quantidades de apoios que necessitam para funcionar no dia-a-dia. Assim, segundo Santos e Morato (2002), os elementos chave desta definição são as capacidades (ou competências), os contextos e a funcionalidade, sendo que, segundo Santos (2010), “o funcionamento intelectual continuaria a ser avaliado através dos testes de QI” (p. 3).

Santos e Morato (2002) consideram que, embora não sendo consensual, entre os profissionais, esta definição é a mais difundida e aceite e baseia-se mais no nível de capacidades do que nos rótulos imputados (pelos testes), reforçando a relação entre a inteligência e CA que devem existir concomitantemente. Desta forma, segundo Belo e colaboradores (2008), podemos concluir que “a conceptualização de deficiência intelectual como défice intelectual e social apresenta um progresso notável em relação à concepção

clássica (...)” (p. 6), apesar do critério de CA continuar a suscitar alguma controvérsia, uma vez que, referem os autores, a “inexistência de um limiar ou indicador quantitativo da presença de défices no comportamento adaptativo, compromete a identificação de uma deficiência intelectual ligeira” (p. 6).

2. Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental

Em 2007, segundo Santos (2010), a AAMR foi renomeada de Associação Americana de Incapacidades Intelectuais e Desenvolvidamentais (AAIDD) e propõe a mudança do termo deficiência mental para a utilização da terminologia DID. A definição corrobora os critérios definidos em 2002, acrescentando que “as limitações nos dois critérios QI e CA são expressas ao nível das habilidades conceptuais, sociais e práticas” (Santos, 2010, p. 3).

Neste sentido, a definição de DID, segundo Belo e colaboradores (2008), implica três conceitos-chave: dificuldades, “referindo-se às limitações que colocam o indivíduo em desvantagem quando funciona em sociedade” (p. 8); a inteligência, que “envolve a capacidade para pensar, planejar resolver problemas, compreender e aprender” (p. 8) e o CA, que “representa as competências conceptuais, práticas e sociais que as pessoas aprendem para serem capazes de funcionar no quotidiano” (p. 8).

Ainda segundo os mesmos autores,

é inquestionável que a classificação da deficiência e a definição, a conceptualização e a classificação da deficiência intelectual se mantêm problemas complexos. Não obstante, é unânime que a deficiência intelectual/dificuldades intelectuais se caracterizam por limitações no funcionamento intelectual e adaptativo, o que resulta na necessidade de apoios individualizados. Assim, o enfoque actual da definição da deficiência intelectual considera as áreas fortes, as necessidades de apoio e o contexto” (p. 8).

A propósito da nova classificação, Batista e Mantoan (2006) referem que esta foi revista e reeditada não contendo mais uma sucessão linear dos níveis, mas “indicando a interação entre as funções orgânicas, as atividades e a participação social” (p. 11). O importante desta nova definição, referem os autores, é que ela “destaca o funcionamento global da pessoa em relação aos fatores contextuais e do meio, re-situando-a entre as demais e rompendo o seu isolamento” (p. 11). Essa conceção “motivou a proposta de substituir a terminologia *pessoa deficiente* por *pessoa em situação de deficiência*” (Assante, 2000, cit. por Batista & Mantoan, 2006, p. 11).

Santos (2010) refere que o conceito de DID baseia-se em “abordagens multidimensionais, o que permite uma conceptualização abrangente de DID, o evitar a confiança exclusiva na medida QI e o relacionar das necessidades individuais com o sistema de apoios adequado” (p. 4).

Segundo Fonseca (1995), cit. por Santos e Morato (2002) o aluno com DID apresenta dificuldades em termos da capacidade de atenção, concentração e memorização, revelando fraca resistência à frustração associada a uma baixa motivação, atrasos no desenvolvimento da linguagem e demonstrando dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Assim, estes alunos desenvolvem de forma diferenciada as suas competências académicas, sociais e laborais (Nielsen, 1999), em função dos níveis de apoio que necessitam para funcionar no seu quotidiano (Belo et al., 2008; Santos, 2010; Santos & Morato, 2002).

Na opinião de Bautista (1997) não se pode falar de características comuns a todos os alunos com DID porque não é possível encontrar duas pessoas com a mesma constituição biológica e as mesmas experiências ambientais. Podemos sim enumerar características que distinguem a individualidade de cada aluno com DID, uma vez que, se não forem devidamente contempladas no PEI, inviabilizam todo o seu processo de desenvolvimento.

A DID está associada “à condição na qual o cérebro (órgão essencial da aprendizagem) está impedido de atingir um desenvolvimento adequado, dificultando a aprendizagem do indivíduo, privando-o de seu ajustamento social” (Costa, 1993, p. 159). Segundo a autora, surgem conceitos fundamentais, tais como o desenvolvimento, a aprendizagem e o ajustamento social, iniciando, de certa forma, uma nova era quanto às expectativas colocadas em relação aos alunos com DID, acentuando, conseqüentemente, a importância do enfoque educacional no seu atendimento.

Camacho (2008) refere que

a mudança de paradigma dominante veicula profundas transformações nas práticas de intervenção generalizadas, realçando-se a importância de uma atitude reflexiva, que nos permite transferir e adequar os conhecimentos à realidade envolvente, possibilitando a congregação de saberes de diversas áreas, unidos pelo laço da diversidade (p. 3).

Costa (2010) considera que a frase “não queremos que vivam para nós mas que nos ajudem a viver convosco” (p. 7), exprime o fator fundamental que “deve inspirar toda a actuação que se pretenda desenvolver com as populações que se encontram em situações de vulnerabilidade, quaisquer que sejam as suas causas e os seus condicionalismos” (p. 7).

Neste sentido, Cobb e Mittler (2005) consideram que a intervenção com os alunos com DID deve ter como principal objetivo o desenvolvimento, ou seja, trata-se de ajudar cada aluno de forma sistemática a desenvolver ao máximo as suas capacidades e aptidões, qualidades pessoais, e de o ensinar a adaptar-se às exigências da sociedade mais vasta em que ele vive.

A propósito, Costa (2010) acrescenta que, apesar “das preocupações que concentram a maior atenção dos pais, educadores, técnicos e *cuidadores*” (p. 7) serem o “garantir a aprendizagem de actividades de vida diária ou das matérias escolares, assegurar a protecção e as condições materiais indispensáveis” (p. 7), deve ser função principal dos serviços de apoio. A autora acrescenta que se deve

ajudar as pessoas a criar e manter relações humanas - para além das familiares e das que dependem de contratos profissionais pagos - que sejam resultantes de escolhas livres e se baseiem em sentimentos de proximidade. São elas, *essencialmente elas*, que estão na base dos momentos felizes e gratificantes que dão qualidade às nossas vidas (p. 8).

Atualmente a AAIDD, segundo Santos (2010) e como já referimos anteriormente, “classifica os indivíduos com DID, não pelas suas características intrínsecas, mas pelo tipo de apoios que necessitam para ultrapassar as suas dificuldades” (p. 4). Deste modo,

o diagnóstico, que deverá acontecer o mais cedo possível, permitirá a descrição das áreas fortes e menos fortes a desenvolver, ao mesmo tempo que permitirá concentrar a atenção na estrutura familiar, na interacção da criança com o seu envolvimento, jogando com a dinâmica de todos os factores ambientais na relevância dos apoios como as principais acções a desenvolver para a superação das dificuldades adaptativas (p. 4).

Nesta medida, como profissionais, acrescenta Costa (1993), devemos ser prudentes na hora de fazer prognósticos ou tirar conclusões. Como educadores, não nos devemos conformar em avaliar habilidades, destrezas, conhecimentos que o aluno especificamente tem ou em que medida os tem. Precisamos de nos fixar na evolução dos processos e não só nos produtos ou resultados.

Millecamps (2010) menciona que ao longo de várias épocas existiram inúmeras abordagens da DID, “ligadas aos vários domínios que estudam e se interessaram por ela” (p. 18), nomeadamente o modelo médico e o modelo social. No ponto seguinte fazemos alusão à CIF na avaliação de alunos com DID.

3. Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde

No Warnock Report (1978) no que respeita à avaliação, faz-se referência a que, a aplicação dos testes, por si só, não determina as características e as NEE do aluno com dificuldades. Para além da aplicação de testes, é necessário, para intervir adequadamente, conhecer e compreender a sua história educacional, atitudes, personalidade, capacidades e dificuldades.

Atendendo a que as normas e expetativas sociais diferem consideravelmente com a idade, com os contextos de vida, sociais e culturais a que o indivíduo pertence, referem Santos e Morato (2002), o CA deverá ser avaliado de forma diferencial, de acordo com esses fatores. Deste modo, segundo os autores, o conceito de CA é fundamentalmente, dado que se refere às situações sociais e ao nível de desenvolvimento individual.

Como já referimos anteriormente, Millecamps (2010) refere que a Organização Mundial da Saúde (OMS), até 1992, definia o diagnóstico de DID somente por testes psicométricos que a classificavam nos graus leve, moderado, severo e profundo. Contudo, acrescenta que estas terminologias deixaram de ser utilizadas para dar lugar a uma nova classificação multidimensional, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), assente num modelo biopsicossocial, “que passa a interpretar as características da pessoa, nomeadamente, as suas estruturas e funções do corpo, incluindo as funções psicológicas, a interação pessoa-meio ambiente (actividades e participação) e as características do meio ambiente físico e social (factores contextuais-pessoais)” (p. 21) o que permite descrever o seu “estatuto funcional” (p. 21).

Plaisance (2010) acrescenta que a CIF

estabelece um esquema que não está mais centrado na deficiência. Não é mais uma sucessão dos três níveis de insuficiência, incapacidade e deficiência, mas um esquema interactivo que define outros três níveis: as funções orgânicas (e as estruturas anatómicas), as actividades e a participação social. Valoriza-se assim o funcionamento global da pessoa nesses três níveis e o conjunto é relacionado a factores contextuais, ambientais e pessoais (p. 27).

Assim, em síntese, Teles, Ribeiro e Simões (2011) referem que a CIF apresenta-se como “um novo sistema de classificação incluído na Família de Classificações Internacionais da Organização Mundial de Saúde” (p. 18). Acrescentam que “um dos principais objetivos da OMS, para este sistema de classificação, foi a definição de uma linguagem comum, que uniformizasse conceitos, metodologias e critérios, coerentes e

adequados com os progressos científicos, tecnológicos e sociais deste domínio” (SEAR, SNRIPD, 2006, cit. por Teles, Ribeiro & Simões, 2011, p. 18).

Decorrente da imposição legal da aplicação do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, as autoras referem que, foi introduzida a utilização do quadro referencial da CIF, que “na sua derivação Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde-Crianças e Jovens (CIF-CJ), surge adaptada para crianças e jovens, integrando o processo de avaliação destes com vista a determinar a sua elegibilidade para as Necessidades Educativas Especiais (NEE)” (p. 1).

A avaliação das NEE das crianças e jovens que frequentam as estruturas regulares de ensino “é um processo de grande complexidade que envolve diferentes dimensões, não se devendo centrar exclusivamente nos problemas dos alunos, como também em todos os factores que lhe são extrínsecos e que podem constituir a causa primeira das suas dificuldades” (Ministério da Educação, 2001b, p. 4). A CIF-CJ,

vai ao encontro das exigências decorrentes de uma avaliação dinâmica, interactiva e multidimensional das NEE, uma vez que pela sua estrutura e objectivos permite classificar não apenas os níveis de funcionalidade e incapacidade do indivíduo, como também os factores ambientais que podem funcionar como barreiras ou facilitadores dessa funcionalidade, implicando o envolvimento e o contributo de profissionais de diferentes áreas (Ministério da Educação, 2001b, p. 4).

Capucha (2008) refere que a CIF-CJ representa um progresso no campo da intervenção em reabilitação e especificamente na educação especial. Considera que superando o reducionismo do “paradigma individualista” (p. 9) e do “paradigma social” (p. 9), a CIF-CJ chama a atenção para os problemas das pessoas e para os obstáculos existentes no meio envolvente, “propondo assim que se trabalhe simultaneamente a capacitação dos indivíduos e as acessibilidades (em sentido amplo) aos recursos de instituições que deverão adaptar-se às necessidades de todos” (p. 9).

Além disso, acrescenta Capucha (2008), colocando o acento não nas deficiências mas nas capacidades das pessoas e nos obstáculos que enfrentam, a CIF-CJ “exige uma avaliação mais fina e ajustada, fazendo com que os apoios cheguem a quem deles mais necessita” (p. 9). Por outro lado, permite a construção de PEI “mais precisos e rigorosos, capazes de ir mudando ao longo do processo de aquisições feitas na escola, que transformam o quadro de necessidades iniciais e impulsionadores de uma intervenção educativa emparceirada pelo que de melhor se faz na Europa” (p. 9).

A CIF-CJ, pelos seus objetivos, estrutura e modos de aplicação, refere o Ministério da Educação (2001b), surge como um “elemento facilitador de todo o processo de avaliação das NEE” (p. 14), na medida em que “vai permitir, por um lado, uma linguagem unificada e padronizada, bem como uma estrutura de trabalho comum para a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde e, por outro, vai contemplar uma série de componentes” (p. 14), nomeadamente as funções e estruturas do corpo, atividade e participação e fatores contextuais, que “abarcam, numa perspectiva dinâmica, todas as dimensões relacionadas com as NEE” (p. 14).

Relativamente à utilização da CIF-CJ como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e não elegíveis para a educação especial, Ferreira e Simeonsson (2010), referem que “a CIF permitiu a gradação da funcionalidade, estando as escolas mais capazes de descrever de forma diferenciada os alunos” (p. 2), permitindo um maior conhecimento dos discentes e, conseqüentemente, “mais capazes de captar e registar as suas necessidades individuais e com base nelas decidir sobre as respostas educativas a adoptar” (p. 2). Neste sentido, referem os autores, sendo mais valorizada a componente da atividade e participação face às funções e estruturas do corpo e aos fatores ambientais, denota um “ênfoque sobre a funcionalidade” (p. 2).

Segundo Ferreira e Simeonsson (2010), “o perfil de funcionalidade formulado com referência à CIF não está ainda a servir plenamente a formulação do PEI” (p. 2), na medida em que “na abordagem à funcionalidade os perfis ainda denotam uma relação linear entre participação e deficiência” (p. 2) e ainda existe “pouca referência a conteúdos funcionais nos perfis de funcionalidade de alunos elegíveis com a medida CEI” (p. 2). Acrescentam ainda que a abordagem ao ambiente é ainda pouco abrangente.

Ferreira e Simeonsson (2010) referem, como aspetos menos positivos “as críticas à utilização procedimental da CIF” (p. 3) que estiveram associadas ao não entendimento das razões para o seu uso na avaliação e na elegibilidade; à falta de profissionais para avaliar e descrever as funções e estruturas do corpo, estando aqui em causa a articulação com o Ministério da Saúde e a falta de formação e de instrumentos de avaliação.

Neste sentido, Correia e Lavrador (2010) referem que, um estudo realizado recentemente demonstrou que “a CIF não é uma classificação que sirva os interesses dos alunos com NEE, muito menos quando se trata de determinar a elegibilidade de um aluno com possíveis NEE para serviços de Educação Especial e conseqüentemente elaboração do PEI” (p. 11). Os autores acrescentam que o facto do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro impor a sua utilização na definição da elegibilidade dos alunos para a educação especial e

servir de base à elaboração do PEI “é um erro grave devido à inexistência de investigação fidedigna que validasse o uso da CIF em educação” (p. 9), assim como “o seu peso clínico” (p. 9) ser evidente o que “levou muita gente a pensar que o país tinha retrocedido cerca de 40 anos” (p. 9). Deste modo, da análise e interpretação dos resultados obtidos neste estudo, os autores concluíram que

a CIF não é uma Classificação favorável ao atendimento eficaz dos alunos com NEE (...) sendo por demais evidente (...) que a utilidade da CIF em educação é altamente duvidosa (...) confirmando a hipótese de que estaremos perante uma Classificação em que impera a subjectividade, dando lugar a situações em que, nuns casos, o aluno poderá ser elegível para os serviços de educação especial e, noutros, não (p. 53).

4. Processo de Referenciação e Avaliação

A primeira medida da reorganização da educação especial, consagrada no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro, foi referem Capucha e colaboradores (2008), a clarificação dos destinatários: “crianças cujas dificuldades resultam de alterações em estruturas e funções do corpo com carácter permanente, que geram desvantagens face ao contexto e ao que este oferece e exige a cada um” (p. 7).

Este normativo vem, assim, definir o grupo-alvo da educação especial, enquadrando-o, claramente, no grupo de alunos a que Simeonsson (1994), cit. por Capucha e colaboradores (2008), refere de “baixa-frequência e alta-intensidade” (p. 16), isto é, os alunos que “têm grandes probabilidades de possuírem uma etiologia biológica, inata ou congénita e que foram ou deviam ser detectados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação” (p. 15). São ainda aqueles que segundo Bairrão (1998), cit. por Capucha e colaboradores (2008), exigem mais recursos humanos, meios adicionais e materiais especializados para apoiar as suas NEE.

No sentido de definir a elegibilidade do grupo-alvo para a educação especial, Capucha e colaboradores (2008) referem que o Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro “pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente possam vir a necessitar de respostas educativas no âmbito da educação especial” (p. 21), sendo que a referenciação consiste na comunicação/formalização de situações que possam indiciar a existência de NEE de carácter permanente.

A este respeito, também Pereira e colaboradores (2011) referem que a **referenciação é**

o primeiro passo para que a escola inicie, com autorização dos encarregados de educação, o processo de avaliação que conduzirá à tomada de decisões quanto à elegibilidade para a educação especial, bem como à identificação dos apoios especializados adequados para responder às necessidades educativas especiais (p. 15).

Assim, no capítulo II do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, faz-se referência aos procedimentos de referenciação e avaliação, no art.º 5º menciona-se que esta pode ser efetuada sempre que existe suspeita que uma criança ou jovem necessitar de uma resposta educativa no âmbito da educação especial. A iniciativa pode partir dos pais ou encarregados de educação; dos serviços de intervenção precoce; dos docentes; dos serviços da comunidade (serviços de saúde, serviços da segurança social, serviços da educação, etc.).

A propósito da tomada de iniciativa da referenciação, também Pereira e colaboradores (2011) referem que “de acordo com o previsto no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro qualquer pessoa ou entidade, sempre que presume que um aluno necessita de apoios especializados, deve expressar e fundamentar essa necessidade junto da escola” (p. 14). Há que ter presente, acrescentam Capucha e colaboradores (2008), que “embora qualquer destes serviços possa fazer a referenciação, a família deverá ser contactada para autorizar o início do processo de avaliação” (p. 21).

A referenciação, conforme é referido no art.º 5º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, é feita aos órgãos de gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência.

A sua formalização é efetuada através do preenchimento de um formulário disponibilizado pelos estabelecimentos de ensino e no qual se regista o motivo da referenciação, informações sumárias sobre a criança ou jovem e se anexa toda a documentação que se considere importante para o processo de avaliação. Neste primeiro momento, acrescentam Capucha e colaboradores (2008), devem ser indicados quais os problemas detetados sendo que a “referenciação deve espelhar o conjunto de preocupações relativas à criança ou jovem referenciado” (p. 21).

Neste sentido, Pereira e colaboradores (2011) consideram que, sempre que a referenciação é feita pelo professor da turma ou disciplina, o respetivo formulário deve ser acompanhado de algumas informações pedagógicas, nomeadamente as preocupações do professor relativas ao desempenho escolar do aluno que justificam a eventual necessidade de educação especial; evidências que sustentam a referenciação (trabalhos dos alunos, registos de avaliação, etc.); e ações já implementadas pelo professor, para melhorar o

processo de ensino e de aprendizagem (adequação de metodologias, de estratégias, organização da sala de aula, utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), apoio individualizado ao aluno, recurso a tutorias, trabalho a pares, etc.).

Pereira e colaboradores (2011) consideram que “a referenciação não é um mero acto administrativo de encaminhamento para apoios especializados devendo assumir, antes de mais, um carácter pedagógico” (p. 14) e só deve ser realizada quando “o professor verifica que através de estratégias de diferenciação pedagógica não consegue responder às necessidades educativas do aluno” (p. 14). Antes de proceder à referenciação acrescentam os autores, o docente deve analisar as suas práticas, “no sentido de identificar aspectos que possam ser melhorados ao nível do processo de ensino e de aprendizagem” (p. 14).

No Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro menciona-se que, referenciada a criança ou jovem “compete ao conselho executivo” (art.º 6º) desencadear todo o processo de avaliação, que “deve solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços técnico-pedagógicos de apoio aos alunos, a avaliação das crianças e jovens referenciados e a elaboração do respectivo relatório técnico-pedagógico” (Capucha et al., 2008, p. 22).

A este respeito, Pereira e colaboradores (2011) referem que

no acto de tomada de decisão quanto ao envio do processo de referenciação para a equipa de avaliação, o director deve assegurar-se que as razões da referenciação estão claramente expressas; a informação disponibilizada indicia tratar-se de um aluno que necessita de apoios especializados; do processo constam produtos de aprendizagem do aluno e a informação disponibilizada comprova que o professor esgotou todas as possibilidades de responder às necessidades educativas do aluno” (p. 15).

Segundo Capucha e colaboradores (2008), a **avaliação**, no âmbito do previsto no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, tem como objetivo, por um lado, recolher informação que permita verificar-se se está perante uma situação de NEE de carácter permanente e por outro, dar orientações para a elaboração do PEI e identificar os recursos adicionais a disponibilizar. Neste sentido, acrescentam os autores, “a primeira questão que se coloca é de saber se se está perante uma situação que exige uma avaliação especializada” (p. 22).

Uma vez analisada toda a informação disponível, referem Capucha e colaboradores (2008), apresentam-se duas situações. Se “o aluno não apresenta necessidades educativas que exijam uma intervenção no âmbito da educação especial” (p. 22), os serviços do departamento de educação especial e do serviço de psicologia deverão proceder ao “encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica” (Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, art.º 6º),

fazendo-se acompanhar por um relatório técnico-pedagógico onde deverão ficar registadas todas as informações que se considerarem pertinentes relativamente ao aluno. Por outro lado, caso se considere a necessidade de uma avaliação especializada, refere-se no art.º 6º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, o conselho executivo deverá solicitar a intervenção do departamento de educação especial e do serviço de psicologia assim como outros técnicos ou serviços (serviços de saúde, centros de recursos especializados, escolas ou unidades previstas no n.º 2 e 3 do art.º 4º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 8 de janeiro), para que, referem Capucha e colaboradores (2008), “em conjunto com os encarregados de educação se constitua uma equipa pluridisciplinar que avalie as necessidades específicas de cada aluno” (p. 22).

Uma vez constituída a equipa, Capucha e colaboradores (2008), consideram que cada elemento deverá preparar-se para uma reunião conjunta onde, após a primeira etapa, que consiste na análise da informação disponível, se procede à organização num **roteiro de avaliação** do que é necessário avaliar, quem vai avaliar e como se avalia.

Segundo Capucha e colaboradores (2008), a avaliação, tendo a CIF-CJ como quadro de referência, deve contemplar vários fatores, nomeadamente componentes da funcionalidade e da incapacidade e fatores contextuais, e as interações que se estabelecem entre eles.

Neste sentido e para o efeito, deverão ser selecionadas as categorias relativamente às quais se considere ser necessário obter nova ou mais informação, de acordo com a condição específica de cada criança/jovem, e serem identificados os aspetos em que vai incidir a avaliação, quem vai avaliar as diferentes categorias e que instrumentos vão ser utilizados. Todos estes elementos deverão aparecer descritos no referido roteiro de avaliação, sendo esta fase considerada, por Capucha e colaboradores (2008), da maior importância, “já que desta forma não se duplicará informação e ficará claro o papel de cada um neste processo” (p. 23).

Para efeitos de **elegibilidade**, referem Pereira e colaboradores (2011), a equipa responsável pela avaliação tem que ter presente o grupo-alvo da educação especial considerando questões como se o aluno evidencia problemas nas funções ou estruturas do corpo, se tem dificuldades na execução das tarefas ou ações, se tem dificuldades em envolver-se nas atividades da vida diária esperadas para o seu nível etário e/ou se existem fatores ambientais que limitam/restringem ou facilitam a sua funcionalidade.

Pereira e colaboradores (2011) acrescentam que, compete à equipa de avaliação, com base na análise de toda a informação recolhida no processo de referenciação e de

avaliação, identificar as NEE dos alunos e os apoios especializados necessários, cabendo ao conselho executivo, conforme se refere no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, desencadear esses procedimentos, como já tivemos oportunidade de referir. No mesmo normativo legal, menciona-se ainda que compete ao conselho executivo “assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência” (art.º 6º) no referido processo.

Capucha e colaboradores (2008) referem que após uma análise conjunta dos dados da avaliação, tendo como referência a CIF-CJ, como já tivemos oportunidade de referir, é elaborado um **relatório técnico-pedagógico** “onde se identifica o perfil de funcionalidade do aluno, tendo em conta a actividade e participação, as funções e estruturas do corpo e a descrição dos facilitadores e barreiras que a nível dos factores ambientais influenciam essa mesma funcionalidade” (p. 23).

Com base no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 21/08, de 12 de maio, no relatório técnico-pedagógico deverão constar

os contributos dos restantes intervenientes no processo, para além do departamento da educação especial e do serviço de psicologia, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade (...) e os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por diferentes instrumentos de acordo com o contexto da sua aplicação, tendo por referência a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual (art.º 6º).

Neste relatório, acrescentam Capucha e colaboradores (2008) e Pereira e colaboradores (2011), deverão ainda constar as respostas e medidas educativas a adotar assim como orientações que servirão de base à elaboração do PEI.

O processo de avaliação termina assim, referem também Pereira e colaboradores (2011), com a elaboração do relatório técnico-pedagógico que deve conter os resultados da avaliação e a descrição do perfil de funcionalidade do aluno e que “faz parte integrante do processo individual do aluno” (Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, art.º 6º).

No âmbito das competências do conselho executivo previstas no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, compete a este órgão para além de “solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto” (art.º 6º) no início do processo, “homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as

suas implicações” (art.º 6º), após confirmada a anuência do encarregado de educação (Capucha et. al, 2008, p. 23).

Segundo o previsto no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 21/08, de 12 de maio, “a avaliação deve estar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo conselho pedagógico da escola ou do agrupamento escolar” (art.º 6º).

5. Programa Educativo Individual

Na Public Law 94-142 (1975), segundo Cabral e Correia (1999), refere-se que a avaliação deve fornecer informações sobre as necessidades educativas específicas do aluno e não apenas um QI, devendo ser realizada por uma equipa multidisciplinar e “assumir-se como multidimensional, cobrindo um vasto leque de áreas com o objectivo de se determinar qual o nível de funcionamento intelectual, de comportamento adaptativo e de realização escolar da criança, para, em conformidade, se desenvolverem programas de intervenção adequados” (p. 24).

A intervenção, segundo Santos (2010), consiste “num conjunto de procedimentos para alterar alguma coisa na pessoa e isto é possível através de estratégias, actuando ao nível da área sensível de aprendizagem e pela individualização” (p. 6).

Em qualquer aprendizagem, acrescenta a autora, “procura-se que haja uma diferença entre os objectivos que se pretende atingir e o nível de desempenho da pessoa, de modo a potenciar a aprendizagem” (p. 6). Neste sentido, “o trabalho proposto não pode ser demasiado difícil para o sujeito, que se torne frustrante nem pode ser demasiado fácil, que não exija qualquer tipo de esforço” (p. 6). Desta forma, aquando da intervenção, refere Rodrigues (1991), cit. por Santos (2010), “tem de haver a preocupação de agir na área sensível de aprendizagem do sujeito e por outro lado, sempre que se proporcionar um estímulo, este tem de ser apropriado à pessoa e deve ser no sentido de atingir o objectivo pretendido” (p. 6).

Correia (2008b) refere que para se alcançar o objetivo de “proporcionar uma educação apropriada, a inclusão, também ela, deve admitir um contínuo educacional em que a modalidade de atendimento mais adequada para o aluno com NEE deverá ser determinada pelo Programa Educativo Individual (PEI), caso exista” (p.13).

De acordo com Capucha e colaboradores (2008), o PEI constitui um documento que assume a maior importância para os alunos com NEE de carácter permanente, bem

como para todos os intervenientes no seu processo educativo, na medida em que responde à especificidade das necessidades de cada aluno. Nele se fixam e fundamentam as respostas educativas e respetivas formas de avaliação (Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, art.º 8º). É um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem uma vez que “documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo” (art.º 8º).

Assim, referem Capucha e colaboradores (2008), o PEI é um instrumento de trabalho que descreve o perfil de funcionalidade por referência à CIF-CJ do aluno, que estabelece as respostas educativas específicas requeridas por cada um em particular, e é o documento formal que garante o direito à equidade educativa dos alunos com NEE de carácter permanente.

Este documento responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação de medidas educativas que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente, pelo que é considerado um instrumento dinâmico que deve ser regularmente revisto e reformulado, uma vez que se fundamenta numa avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno, passível de sofrer alterações (Capucha et al., 2008). Constitui o “único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência” (Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, art.º 12º).

O PEI, segundo o art.º 9º da referida legislação e como referem Capucha e colaboradores (2008), deve incluir, obrigatoriamente, informações relativas à identificação do aluno; o resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes; os indicadores de funcionalidade e fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem; a definição das medidas educativas a implementar; a discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir; a definição das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar; o nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola; a distribuição horária das diferentes atividades previstas; a identificação dos profissionais responsáveis; a definição do processo de avaliação da implementação do PEI; e a data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Relativamente à elaboração do PEI, é feita referência no art.º 10º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro onde se menciona que é organizado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente responsável pelo grupo ou turma ou pelo diretor de turma, dependendo do nível de educação ou ensino que o aluno frequenta, pelo docente de educação especial e pelo encarregado de educação. Conforme referem Capucha e colaboradores (2008), “por quem melhor conhece o aluno e por quem trabalha directamente com ele” (p. 26).

Abrimos aqui um parêntese para salientar o facto de, mais uma vez, se verificar o reforço da participação dos pais/encarregados de educação no processo educativo dos seus filhos/educandos, a que nos referimos já no capítulo I da revisão da literatura. Blasco, Hernández e Sampedro (1997), Cerro e Troncoso (2005), Nunes (1996), Palha e Pinto (2001) e Pueschel (1993) referem a importância da participação da família, considerando os pais os principais agentes da intervenção educativa, pelo que se deve ter em conta as suas opiniões na elaboração e implementação dos PEI.

Acrescenta-se ainda que, sempre que se considerar necessário, poderá ser solicitada a participação de outros elementos do departamento de educação especial, dos serviços técnico-pedagógicos de apoio aos alunos ou de outros serviços externos à escola. A elaboração do PEI no âmbito de um trabalho em equipa permite, segundo Capucha e colaboradores (2008),

a partilha de informação relativa ao funcionamento do aluno em vários contextos, uma compreensão comum, por parte de todos os intervenientes, dos facilitadores e barreiras ao desempenho do aluno, uma implicação mais activa e responsável, por parte de todos, incluindo os pais ou encarregados de educação e uma intervenção contextualizada e concertada (p. 27).

Relativamente à coordenação do PEI, refere-se no art.º 11º, que é da responsabilidade do educador de infância, do professor titular de turma ou do diretor de turma a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno frequenta.

No que respeita ao acompanhamento e avaliação do PEI, refere-se no art.º 13º, complementado pelo contributo de Capucha e colaboradores (2008) que, a avaliação deve assumir um carácter de continuidade, devendo ser utilizadas diversas estratégias.

Nas reuniões de avaliação, acrescentam Capucha e colaboradores (2008), os intervenientes “devem partilhar as suas percepções relativamente ao desempenho do aluno e progressos verificados, de forma a definir ou redefinir prioridades, monitorizar a eficácia das medidas educativas, podendo, a qualquer momento, introduzir alterações às medidas inicialmente definidas” (p. 28).

Na sequência dos procedimentos apresentados, a avaliação é efetuada, como foi referido, no âmbito do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, de acordo com as medidas educativas aplicadas ao aluno, tendo em consideração o previsto no art.º n.º 77º, 78º e 79º do Despacho Normativo n.º 6/10, de 19 de fevereiro.

No art.º 13º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, refere-se ainda que a avaliação dos resultados obtidos pelo aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no PEI tem, obrigatoriamente, de ser realizada em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola e consubstanciada, no final do ano letivo, num **relatório circunstanciado**.

Assim, o relatório circunstanciado deverá ser elaborado “conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno” (Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, art.º 13º).

Neste documento, referem Capucha e colaboradores (2008), deverá constar a avaliação do nível de eficácia das medidas de apoio desenvolvidas com o aluno e definidas no PEI, assim como as propostas das medidas educativas a aplicar no ano letivo seguinte.

A propósito do resultado da avaliação, Batista e Mantoan (2006) referem que, assim como para os demais alunos, a avaliação dos alunos com DID “visa ao conhecimento de seus avanços no entendimento dos conteúdos curriculares durante o ano lectivo de trabalho” (p. 16). Segundo os autores, “a promoção automática exclusiva” (p. 16) para alunos com DID “constitui uma diferenciação pela deficiência, o que caracteriza discriminação” (p. 16). Em ambos os casos, acrescenta, “o que interessa para que um novo ano de estudos se inicie é o quanto o aluno com ou sem deficiência, aprendeu no ano anterior, pois nenhum conhecimento é aprendido sem base no que se conheceu antes” (p. 16).

O relatório circunstanciado é aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação e constitui parte integrante do processo individual do aluno (Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, art.º 13º). Por último, refere-se ainda no mesmo art.º, o relatório circunstanciado deve ter anexado o PEI e “obrigatoriamente ser disponibilizado ao estabelecimento de ensino que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência”.

5.1. Currículo Específico Individual

A adequação do processo de ensino e de aprendizagem, no âmbito do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, “integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente” (art.º 16º). Deste conjunto de seis medidas destacámos a alínea e) Currículo Específico Individual (CEI), pelo interesse que tem para o nosso estudo e sobre a qual apresentaremos uma breve abordagem.

No art.º 21º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro refere-se que o CEI, no âmbito da educação especial, é aquele que “mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino”. Refere-se ainda que este currículo pressupõe alterações significativas ao currículo comum, em função da funcionalidade do aluno e deve incluir conteúdos “conducentes à autonomia pessoal e social do aluno” (art.º 21º), dando prioridade ao desenvolvimento de “actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida” (art.º 21º), na comunicação e na organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

Refere-se ainda no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, relativamente ao CEI que “compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos” (art.º 21º).

No âmbito de algumas referências ao currículo, à flexibilização e diferenciação curricular, abordadas no capítulo I, o CEI enquadra-se nesse contexto, apresenta-se como um currículo que prevê uma construção individualizada em função das necessidades de cada aluno.

Neste sentido, refere o Ministério da Educação (2001b), a organização da resposta educativa para alunos com NEE de carácter permanente

deve ser encarada no âmbito de uma gestão curricular flexível que permita uma progressiva adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola, de cada turma e de cada aluno em particular, devendo ter sempre por base os dados obtidos através de uma avaliação abrangente, compreensiva e fundamentada dessas mesmas NEE (p. 22).

Assim, segundo o Ministério da Educação (2001b), uma perspectiva cada vez mais inclusiva facilitará uma eventual reestruturação da intervenção “com base num ensino pautado pelos princípios da diferenciação, adequação e flexibilização, os quais vão ao encontro de um ensino de qualidade para todos os alunos” (p. 22).

Tais princípios, acrescenta o Ministério da Educação (2001b), terão que ser operacionalizados através de estratégias de diferenciação pedagógica as quais se traduzem, de uma forma geral, “pela regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem e pela selecção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo” (p. 22). Tudo isto “vai exigir de cada professor a capacidade de pôr em prática uma grande diversidade de actividades, métodos e estratégias que contemplem desde o grande grupo ao aluno individual e que requerem diferentes formas de organização do espaço, do tempo e dos materiais” (Ministério da Educação, 2001b, p. 22).

Correia (2001), numa perspectiva da educação apropriada refere considera que o currículo desenvolvido com o aluno com NEE deverá ser o mesmo desenvolvido com todos os outros alunos, com as devidas adaptações e reforços. No entanto, acrescenta que a metodologia e a didática é que podem ser diferenciadas, com actividades bem contextualizadas, vivenciadas e com apoio de recursos complementares, se necessário.

Na perspectiva de Rodrigues (2001) o currículo é efetivamente o ponto de convergência e de aplicação de toda a informação, metodologias, oportunidades e intervenções habilitativas. Segundo o autor, “a elaboração de um currículo sintetiza, organiza e distribui no tempo todo o conjunto de situações e oportunidades proporcionadas pelos agentes habilitativos da educação da criança” (p. 29).

Rodrigues (2001) acrescenta ainda que três aspetos assumem uma importância particular no desenvolvimento curricular de alunos com NEE: “a selecção do modelo, a diferenciação e a funcionalidade. Igualmente determinante para o sucesso de um currículo habilitativo é a sua flexibilidade e a possibilidade de adaptação às capacidades e motivações das pessoas a que se destina” (p. 30)

Segundo referem Capucha e colaboradores (2008), “é o nível de funcionalidade do aluno que vai determinar o tipo de modificações a realizar no currículo” (p. 37), sendo que estas devem corresponder às necessidades mais específicas do aluno. Os autores acrescentam que este tipo de currículos assentam numa perspectiva curricular funcional e tem por objetivo “facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a autonomia do aluno, aspectos essenciais à sua participação numa variedade de contextos de vida” (p. 37). Neste sentido, Segundo Capucha e colaboradores (2008), as actividades propostas assim como a selecção das competências a desenvolver, “deve ter como critério a sua aplicabilidade nos diferentes contextos reais por forma a dar-lhes significado; as

actividades devem estar relacionadas, na medida do possível, com a idade cronológica e com os interesses do aluno” (p. 37).

Também Costa e colaboradores (1996), Rodrigues (2001, 2003) e Pereira e Vieira (1996), defendem os currículos funcionais, que, segundo as suas perspetivas se destinam a desenvolver competências que permitam ao aluno funcionar de forma autónoma e eficaz, nos diferentes ambientes significativos em que se insere. Pereira e Vieira (1996) acrescentam que

se o funcionamento da pessoa na escola, na família e na comunidade pode ser melhorado, desde que lhe sejam proporcionados os apoios necessários, temos, então a sustentação e a exigência de um ensino funcional, no qual todas as pessoas com interacção com o aluno são educadores cuja acção importa potencializar e desenvolver (p. 47).

Resta-nos referir que o recurso ao CEI, baseado na funcionalidade, só deve ser adotado como o último recurso e depois de esgotadas todas as medidas previstas no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro.

5.2. Plano Individual de Transição

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) estabelece-se que “os jovens com necessidades educativas especiais devem ser ajudados a fazerem uma efectiva transição da escola para a vida adulta” (p. 34).

Apesar da influência progressiva de fatores sociais, culturais, económicos, políticos, filosóficos, científicos e morais, Pereira e Vieira (1996) consideram que a importância que tem sido dada à educação especial no geral e à transição para a vida pós-escolar em particular, nem sempre é acompanhada por mudanças estruturais que seriam pertinentes e desejáveis.

Apesar da escassez de estudos em Portugal, Costa, Pinto, Gomes, Pereira, Leitão, Pinto, Micaelo, Fino e Queirós (2004), em resultado duma investigação realizada tendo em conta a situação nacional, referem a importância da realização de experiências educativas a partir da clarificação de conceitos como educação funcional ou processo de transição, por parte dos profissionais envolvidos. Neste âmbito, referem a necessidade de definir a idade do início de transição para a vida pós-escolar, de instaurar a prática de elaboração de uma certificação específica, onde deverão constar as competências efetivamente adquiridas pelo jovem, de definir estruturas de atendimento a estes jovens, da articulação dos diferentes serviços e da escola continuar o contacto com os jovens, de forma a saber qual o seu

percurso e situação posterior, permitindo efetuar uma avaliação dos efeitos do processo realizado.

Neste sentido Costa e colaboradores (2004) recomendam que, tal como acontece noutros países, Portugal deve apostar na publicação de diplomas legais estruturantes nesta área, principalmente no que se refere à obrigatoriedade da elaboração de planos de transição para a vida pós-escolar.

O Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, vem regulamentar, em termos de escolaridade o processo de transição da escola para a vida pós-escolar. Neste sentido, pode ler-se no art.º 1º, que a educação especial tem por objetivos

a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção de igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para a transição da escola para o emprego.

Nesta medida, o referido normativo legal regulamenta o processo de transição para a vida pós-escolar dos alunos com NEE (art.º 14º), apontando para a elaboração de um novo instrumento: o PIT. A propósito, Capucha e colaboradores (2008) referem que sempre que os alunos apresentem NEE de carácter permanente que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, “deve a escola, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, complementar o PEI com um PIT” (p. 30).

O PIT é um documento que, como referimos, complementa o PEI. Destina-se a promover a transição para a vida pós-escolar, sempre que possível para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional (Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro).

Pereira e colaboradores (2011) referem que “embora documentos estreitamente relacionados, o PEI e o PIT, “focalizam aspectos diferentes do percurso da vida do aluno” (p. 20). Por um lado, referem os autores, o PEI “identifica e descreve todos os elementos e procedimentos necessários à adequação do processo de ensino e de aprendizagem do aluno” (p. 21). Por outro lado, o PIT, enquanto complemento do PEI, “alarga consideravelmente o espaço educativo do aluno ao direccionar-se para um conjunto de actividades de carácter social, pré-profissional ou ocupacional” (p. 21).

No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, refere-se ainda no art.º 14º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, o PIT deve ser um processo dinâmico

e perspetivar-se a curto, médio e longo prazo, com o objetivo da capacitação do jovem através da aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

Este documento deve ser flexível, para responder a mudanças de valores e experiências e deve ser elaborado após o levantamento das necessidades e das oportunidades de formação, de forma a “responder às expectativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem” (Capucha et al., 2008, p. 30).

Conforme o previsto no art.º 14º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, o PIT deve ser elaborado pela equipa responsável pelo PEI, em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais, nomeadamente das áreas da segurança social e serviços de emprego e formação profissional. Deve ainda ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais e, sempre que possível, pelo próprio aluno. Capucha e colaboradores (2008) acrescentam que a implementação do PIT deve ser acompanhada e continuamente monitorizada.

As competências, as qualificações, o envolvimento, as experiências e a validação do processo são assim bases fundamentais. Embora a recomendação da UNESCO (1994), reforce o papel da escola no processo de transição para a vida pós-escolar dos alunos com NEE, a responsabilidade envolve outros serviços. Assim e nesta sequência, como refere Costa e colaboradores (1996), “poderá definir-se a finalidade da escola como a necessidade de tomar (...) medidas, nomeadamente adaptando programas educativos e currículos de modo a possibilitar aos alunos (...) um ensino adequado às suas necessidades nos anos terminais da escolaridade” (p. 42).

Relativamente à informação que o PIT deve obrigatoriamente incluir, Capucha e colaboradores (2008) referem a identificação do aluno, a identificação da modalidade e do local e/ou instituição onde o PIT será desenvolvido e a definição das etapas desde o presente até à conclusão do percurso educativo, “para que o aluno consiga tornar real o seu projecto de vida” (p. 30). Deve ainda incluir, segundo os autores, a discriminação das competências a desenvolver, a distribuição horária das atividades previstas, a identificação dos profissionais responsáveis e a clarificação dos papéis e responsabilidades de cada um dos intervenientes na implementação do mesmo. Os autores referem ainda que o PIT “não deve duplicar a informação constante no PEI, mas sim acrescentar informação específica relativa ao processo de transição” (p. 30).

Nesta medida, considerando que com a implementação do PIT se pretende proporcionar ao jovem uma vida em sociedade com adequada inserção familiar, social e

laboral ou ocupacional, Capucha e colaboradores (2008), mencionam que a elaboração do PIT deverá ser faseada. Assim, numa primeira etapa, deverá proceder-se ao conhecimento dos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem.

Em função desses dados, e relativamente aos alunos com capacidades para exercer uma atividade profissional, deverá então proceder-se ao levantamento das necessidades do mercado de trabalho na comunidade em que o jovem se insere e procurar oportunidades de formação ou de experiências de trabalho em contexto real.

Capucha e colaboradores (2008), acrescentam que, após serem inventariadas as possibilidades de experiências de formação ou de estágio, “importa identificar as competências requeridas (competências académicas, pessoais e sociais) e as adaptações ou equipamentos especiais necessários” (p. 31), para só depois procurar estabelecer protocolos com os serviços ou instituições onde o jovem se vai enquadrar, “definir as tarefas que vai desenvolver, as competências a adquirir e o suporte, quando necessário, a disponibilizar para a realização dessas tarefas” (p. 31).

Relativamente aos jovens cujas incapacidades não lhes permitem, no futuro, exercer uma atividade profissional, como são exemplo alguns jovens que estão incluídos nas unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, Capucha e colaboradores (2008) referem que a pesquisa, no âmbito da elaboração do PIT, deve incidir na procura de centros de atividade ocupacional que possam proporcionar atividades do seu interesse e de acordo com as suas competências. Nessa medida, consideram que o PIT “deve incluir a possibilidade desses jovens experienciarem diferentes tarefas proporcionadas pelos referidos centros” (p. 32).

De salientar que a avaliação faz parte integrante de todo o processo, devendo cada novo passo ser avaliado antes de se passar ao seguinte.

Podemos então considerar que o PEI dos alunos em fase de transição, para além dos aspetos relativos a uma futura profissão ou atividade ocupacional, deve contemplar atividades de promoção da autonomia em casa e na comunidade, bem como ao nível da recreação e lazer. Deste modo, “deve também explicitar áreas relativas ao desenvolvimento e reforço de aprendizagens de cariz funcional e definir, para além das actividades desenvolvidas fora do contexto da turma, as que serão realizadas com os colegas da turma” (Capucha et al., 2008, p. 32).

Neste sentido, prevê-se no art.º 21º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro que o CEI deve incluir “conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos

de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar (art.º 21º).

Relativamente à avaliação, no Despacho Normativo n.º 6/10, de 19 de fevereiro, no que respeita aos alunos com DID e CEI, refere-se no capítulo IV- Condições Especiais de Avaliação- alunos abrangidos pela modalidade de educação especial que

atingirem a idade limite da escolaridade obrigatória, seguindo o seu percurso escolar com um currículo específico individual (...) complementado com um PIT, mediante requerimento do respectivo encarregado de educação, ou do próprio, ao órgão de gestão e de administração do agrupamento de escolas, será emitido um certificado de equivalência à escolaridade obrigatória para efeitos de admissão no mercado de trabalho (ponto 79.3).

Segundo Capucha e colaboradores (2008), a “informação e suporte às famílias, nomeadamente no que diz respeito à legislação e inventariação de instituições e serviços sociais de apoio, constitui outra vertente a desenvolver no âmbito dos processos de transição” (p. 32).

A Lei n.º 85/09, de 27 de agosto, vem estabelecer o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontrem em idade escolar até ao 12º ano ou 18 anos de idade, nomeadamente os “que se matriculem no ano lectivo 2009-2010 em qualquer um dos anos de escolaridade (...) ou no 7º ano de escolaridade” (art.º 8).

Neste contexto, com o alargamento do período da escolaridade, são-nos colocadas algumas questões, nomeadamente no que se refere às respostas do ensino secundário para os alunos com NEE que frequentaram o ensino básico com CEI, abrangidos pelo n.º 6 do art.º 6.º do Decreto-Lei n.º 176/12, de 2 de agosto.

Em resposta a esta situação, recentemente, foi publicada a Portaria n.º 275-A/12, de 11 de setembro que tem como objetivo “potenciar a última etapa da escolaridade como espaço de consolidação de competências pessoais, sociais e laborais na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade”.

Neste documento refere-se ainda que

no sentido de orientar as escolas para a construção dos currículos específicos individuais e dos planos individuais de transição, procede -se à definição de uma matriz curricular que se pretende estruturante, de modo a garantir que os currículos individuais integrem as áreas curriculares consideradas fundamentais, mas simultaneamente dotada da flexibilidade necessária a uma abordagem individualizada capaz de respeitar e responder às especificidades de cada aluno.

A matriz curricular proposta, no referido diploma legal, “é constituída por seis componentes com uma carga horária semanal de 25 horas lectivas, nos termos constantes do anexo à presente portaria, da qual faz parte integrante” (art.º 3º).

Ao estabelecer-se uma matriz curricular desta natureza, surgiu a necessidade de redimensionar também a resposta educativa e formativa a estes alunos no que concerne aos recursos a mobilizar, sobretudo os de carácter mais especializado, definindo-se assim que para a implementação e desenvolvimento do CEI “os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas secundárias estabelecem parcerias, preferencialmente, com Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) acreditados pelo Ministério da Educação e Ciência, outras IPSS com valência de educação especial” (art.º 4º).

No âmbito destas parcerias são distribuídas as competências dos parceiros, sendo que compete ao Ministério da Educação e Ciência “a afectação de docentes de educação especial ao planeamento, desenvolvimento e avaliação das componentes do currículo de Comunicação e de Matemática” (art.º 6º) e aos restantes parceiros “e a avaliação das componentes curriculares referentes ao Desenvolvimento Pessoal, Social e Laboral, ao Desporto e Saúde e à Organização do Mundo Laboral e Cidadania” (art.º 6º).

Ao terminar este nosso enquadramento teórico, apresentámos esta breve reflexão que partilhamos de Santos (2010), e que refere que

de transição para transição, é assim que o ser humano se vai desenvolvendo e crescendo, adquirindo competências e experiências que lhe permitam mais tarde, a plena participação na actividade comunitária e social a que pertence. Em todo o mundo, a transição da escola para a vida activa e adulta ergue-se como um desafio para qualquer jovem adulto, e para os estudantes diagnosticados com DID, este desafio pode caracteriza-se como sendo bastante intenso (p. 4).

Parte II – Investigação Empírica

Capítulo I – Metodologia

Na realização de um trabalho de investigação o planeamento das várias etapas é fundamental. Depois da formulação da pergunta de partida, que segundo Quivy e Campenhoudt (1995) deve ser clara, exequível e pertinente, de modo a servir de primeiro fio condutor a um domínio da investigação, torna-se necessário identificar e clarificar as questões que nos preocupam, definindo objetivos e formulando hipóteses, estabelecer uma relação entre dois ou mais conceitos, numa tentativa coerente de obter uma explicação para o nosso problema.

Uma vez definido o objetivo da investigação (objeto e objetivos) deve proceder-se à sua desmultiplicação em tarefas mais precisas e concretas, que devem ser articuladas e calendarizadas, e organizar a estratégia de investigação mais adequada para testar as hipóteses e encontrar soluções para o problema formulado (Fortin, 2009).

1. Justificação do Estudo e Problemática

Como verificamos na fundamentação teórica deste estudo, sustentada pela revisão da literatura, ao longo da história da educação, designadamente da educação especial, temos vindo a assistir, gradualmente, a um movimento que se pretende inclusivo, democrático, com uma atenção crescente à diversidade, nomeadamente no que respeita ao atendimento aos alunos com NEE, nas escolas de hoje.

É do conhecimento de todos nós, docentes que estamos envolvidos nesta “arte” que é educar, que as políticas educativas atuais apontam para uma escola renovada, com uma cultura própria, autónoma e inclusiva. Também conhecemos ou, pelo menos, sabemos da existência da legislação e todos nós recebemos diretrizes do Ministério da Educação, que sustentam esses normativos e orientam a organização do processo educativo dos alunos com NEE.

No entanto, com base na nossa experiência profissional, constatamos que muitas vezes a realidade observada e praticada, relativamente à organização educativa para esta população, contradiz as políticas educativas, os pressupostos legais, as orientações da tutela e até mesmo os princípios definidos nos documentos orientadores da escola, como o PE. Referimos, a título de exemplo, a forma como o PEI, nomeadamente quando inclui a medida CEI, é elaborado e implementado.

Sendo este documento a base da organização e registo de todo o percurso educativo destes alunos, assume uma importância fundamental na orientação de todo o processo. No entanto, observamos na nossa prática, que muitas vezes este documento é elaborado de uma forma “desarticulada” entre os diversos intervenientes; os conteúdos curriculares propostos são descontextualizados dos interesses, das capacidades dos alunos e das expectativas da família; esquece-se a avaliação final do ano anterior como ponto de partida; surgem no final do 1º período ou até mais tarde, deixando os alunos, os professores e a família “à deriva” e sem orientação. Prevalece a preocupação em ter os documentos em dia, organizados e assinados (o que, por vezes também não acontece), em detrimento do investimento na sua elaboração e operacionalização efetiva.

Por outro lado, assistimos ainda ao desconhecimento, por parte de alguns agentes educativos, da legislação de enquadramento destes alunos e a uma resistência à mudança, à planificação interdisciplinar e transdisciplinar dos conteúdos, à flexibilização dos currículos, entre outros constrangimentos.

Se não fossem pessoas os protagonistas de todo este processo, não seria tão grande a nossa preocupação e inquietude face a esta problemática que se coloca em causa, em primeira instância, como regere Costa (1999, p. 25), “a defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade”, um princípio básico proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

É neste contexto que nos enquadrámos e nos propomos refletir sobre a seguinte questão: Será que a escola de hoje se organiza, efetivamente, para dar resposta aos alunos com DID e CEI?

2. Objetivos

A nossa experiência profissional nos últimos anos e a consulta de um estudo realizado por Colôa, Ferreira, Magalhães, Nogueira, Rodrigues, Lima-Rodrigues e Trindade (2007) sobre “boas práticas” de inclusão, inspirou e cimentou a vontade em aprofundar o nosso conhecimento acerca da complexidade da realidade com que nos deparamos.

Neste sentido, sustentados por princípios teóricos consistentes e pelo estudo de caso da realidade concreta de um agrupamento de escolas, “para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida (...) e interrogar os fenómenos estudados” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 89), definimos como grande objetivo do presente projeto de investigação: perceber de que forma se organiza e desenvolve o processo educativo de um grupo de alunos com DID, abrangidos pela medida CEI a frequentarem o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

Partindo deste objetivo geral, procuramos indagar acerca das práticas implementadas relativamente à organização educativa, como resposta à inclusão desta população, no que respeita aos procedimentos adotados, à participação de cada um dos intervenientes no seu processo educativo e à sua perceção acerca da inclusão deste grupo de alunos na escola.

No que respeita aos **procedimentos adotados** pretendemos:

- Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à formação/informação da e pela comunidade educativa acerca dos alunos com DID e CEI;
- Verificar quais os documentos que fazem parte do processo individual dos alunos com DID e CEI;

- Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à articulação da comunidade educativa;
- Verificar se os PCT são elaborados contemplando respostas para estes alunos;
- Averiguar quais os procedimentos utilizados na elaboração, implementação e avaliação do PEI;
- Verificar se o PEI destes alunos é elaborado e avaliado nos CT;
- Verificar se o PEI destes alunos é elaborado de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro e as orientações do ME;
- Verificar como é desenvolvido o processo de avaliação e a elaboração do Relatório Circunstanciado.

Relativamente à **participação aos intervenientes** no processo educativo deste grupo de alunos é nosso propósito:

- Verificar qual a participação de cada interveniente na elaboração e implementação do PEI;
- Verificar qual a participação de cada interveniente na avaliação do PEI e na elaboração do Relatório Circunstanciado;
- Identificar quais as dificuldades sentidas por cada um dos intervenientes.

Por último, pretendemos saber qual a **perceção de cada um dos intervenientes** no processo, acerca da inclusão deste grupo de alunos na comunidade escolar, procurando:

- Saber qual o nível de conhecimento da comunidade educativa acerca do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, do PEI (como se elabora e se implementa), da medida CEI e do PIT;
- Verificar qual o nível de conhecimento dos intervenientes acerca do processo educativo deste grupo de alunos;
- Conhecer a perceção de cada interveniente, relativamente à elaboração e implementação do PEI;
- Conhecer a opinião da comunidade educativa relativamente aos procedimentos a adotar na dinâmica do processo educativo dos alunos com DID e CEI;
- Conhecer a opinião da comunidade educativa, acerca do processo de inclusão deste grupo de alunos na escola.

3. Tipologia da Investigação

Ao optarmos pela análise de um contexto real, privilegiamos o nosso estudo num tipo de investigação qualitativa, naturalista, pretendendo obter-se algum conhecimento que, como refere Eco (1988, p. 5), “possa também servir aos outros” não nos importando “tanto o tema da tese quanto a experiência de trabalho que ela comporta”.

Assim, indo ao encontro de um interesse pessoal em conhecer melhor uma realidade muito próxima, possível de estudar, entendendo que, como refere Afonso (2005) e Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência”, iniciamos a nossa investigação com o objetivo de sustentar o nosso saber e enriquecer a nossa prática profissional. Neste sentido, no âmbito de um estudo naturalista, privilegiamos a análise descritiva, utilizando-se como estratégia o estudo de caso.

Com o propósito de enriquecer o mais possível a nossa investigação consideramos, como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 49), que “tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”. Assim, interessou-nos, mais do que simplesmente obter resultados ou produtos, recolher o máximo de dados e de informação, através de um processo de análise ao longo do qual nos foi sendo possível estabelecer relações que nos permitiram perceber quais as questões mais importantes, apreender as perspetivas dos participantes “fazendo luz sobre a dinâmica interna das situações” (p. 51).

No entanto, não foi nosso objetivo uma análise exaustiva da informação recolhida mas sim, obter uma perceção, o mais completa possível, das diversas questões abordadas, mais no que respeita aos procedimentos do que ao conteúdo em si de alguns documentos analisados, como é o caso do PEI e do Relatório Circunstanciado que, por si só, mereceriam uma análise pormenorizada. Este não foi, no entanto, o intuito deste nosso estudo, não porque não fosse do nosso interesse mas pelo facto de exigir mais tempo. Seria um estudo interessante para passar a desenvolver numa segunda etapa, na continuidade desta nossa primeira abordagem.

Com as questões colocadas aos diversos intervenientes, que nos permitiram uma informação mais sistematizada, pretendemos confrontar e analisar os resultados com a revisão da literatura, esperando obter-se conhecimentos que nos abram portas para uma prática profissional mais eficaz.

4. População e Amostra

Sendo o âmbito da nossa investigação de carácter qualitativo, seleccionamos intencionalmente, como população alvo, um grupo de 20 alunos com DID abrangidos pela medida CEI a frequentarem o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade de um agrupamento de escolas da Região Centro, no distrito de Viseu, que serão designados, ao longo deste trabalho por alunos ou aluno A, B, etc, a fim de respeitar o seu anonimato.

O nosso estudo e a recolha de toda a informação apresentada reporta-se ao ano letivo 2010/2011. Durante este período, o agrupamento de escolas encontrava-se num processo de reorganização, sendo administrado provisoriamente por uma Comissão Administrativa Provisória (CAP), recentemente eleita.

Começando pela sua caracterização, podemos referir que é constituído por cerca de 2957 alunos, 331 docentes do ensino regular, 16 docentes de educação especial e 105 assistentes operacionais, distribuídos por um considerável número de jardins-de-infância e escolas dos diversos níveis de ensino, desde o 1º ciclo ao ensino secundário e profissional, por todo o concelho (cidade e aldeias limítrofes). Do conjunto de todos os alunos do agrupamento de escolas, 103 apresentam NEE e encontram-se abrangidos pelas medidas do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro. Para o nosso estudo importa referir que a população alvo enquadra-se neste grupo e é a totalidade dos alunos com DID e CEI a frequentarem o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade deste agrupamento. Estes alunos encontram-se distribuídos por duas escolas: escola básica e escola secundária que denominaremos por EB e ES, respetivamente. Dois destes alunos a UAAM, cujas instalações se enquadram na EB.

A seleção da nossa amostra foi também intencional, isto é, os questionários e as entrevistas foram aplicados por um processo de escolha dos inquiridos, uma vez que pretendíamos saber a opinião de pessoas diretamente ligadas aos processos educativos da nossa população alvo. Assim, no sentido de responder à nossa pergunta de partida e aos objetivos propostos, inquirimos os respetivos alunos e os intervenientes no seu processo educativo, dos quais fazem parte os docentes do ensino regular (DER), os docentes de educação especial (DEE), os diretores de turma (DT), os assistentes operacionais (AO), os colegas da turma (C) e os encarregados de educação (EE), aos quais nos referiremos, utilizando as respetivas abreviaturas. Relativamente aos colegas, foram inquiridos o delegado e o subdelegado de cada turma.

Por outro lado, entrevistamos um dos elementos da CAP, a representante do grupo de DEE (entrevista a estes dois elementos realizada em conjunto) e o psicólogo do agrupamento de escolas, em representação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO).

Passamos, de seguida, a apresentar a caracterização da população alvo e dos inquiridos:

n = 20		n	%
Idade	13 anos	5	25%
	14 anos	4	20%
	15 anos	4	20%
	16 anos	5	25%
	17 anos	1	5%
	18 anos	1	5%
Sexo	Masculino	10	50%
	Feminino	10	50%
Ano de escolaridade	7º ano	6	30%
	8º ano	8	40%
	9º ano	6	30%
Escola que frequenta	EB	12	60%
	ES	6	30%
	EB + UAAM	2	10%

Quadro n.º 1 - Caracterização da população alvo – Alunos

A amostra selecionada, como já referido, corresponde ao total de alunos com DID e CEI que frequentam o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade neste agrupamento de escolas. Neste grupo de 20 alunos, com idades compreendidas entre os 13 e 18 anos, a grande maioria divide-se, quase equitativamente, entre os 13 e os 16 anos. Apenas se regista 1 aluno em cada uma das idades de 17 e 18 anos. No que respeita ao sexo, os alunos dividem-se igualmente, ou seja, 10 alunos do sexo feminino e 10 alunos do sexo masculino.

Relativamente à distribuição deste grupo pelos anos de escolaridade, voltamos a verificar uma distribuição quase equitativa, sendo 6 alunos do 7º e 9º anos de escolaridade, respetivamente, e 8 alunos do 8º ano. Por último, no que respeita à distribuição dos alunos pelas três escolas do agrupamento, a maior parte (n=12) frequenta a EB, 6 alunos frequentam a ES e apenas 2 alunos frequentam a UAAM.

n = 20		n	%
Idade	< 35 anos	2	10%
	≥ 35 anos	18	90%
Sexo	Masculino	8	40%
	Feminino	12	60%
Habilitações académicas	Licenciatura	19	95%
	Mestrado	1	5%
Formação especializada	Sim	2	10%
	Não	18	90%
N.º de anos de serviço	< 10 anos	4	20%
	≥ 10 e < 25 anos	7	35%
	≥ 25 anos	9	45%
Escola onde lecciona	EB	4	20%
	ES	16	80%
N.º de alunos com DID e CEI que frequentam a disciplina que lecciona	≤ 2 alunos	13	65%
	> 2 e ≤ 5 alunos	7	35%

Quadro n.º 2 - Caracterização dos inquiridos – DER

A amostra dos DER é de 20, distribuindo-se a maior parte pelo sexo feminino (n=12) e com idade igual ou superior a 35 anos (n=18). Relativamente às habilitações académicas, a maioria dos docentes tem licenciatura (n=19), verificando-se apenas 1 docente com mestrado. A situação inverte-se no campo da formação especializada, sendo que apenas 2 docentes têm essa formação. No que concerne ao tempo de serviço, verifica-se um aumento progressivo em número, paralelamente aos intervalos de tempo de serviço estipulados, ou seja, com menos de 10 anos de serviço registam-se 4 docentes, com mais de 25 anos registam-se 9 docentes, situando-se assim os restantes 7 entre estes dois limites, (10 e 25 anos de serviço).

Relativamente à escola onde lecionam, os docentes distribuem-se pela EB e ES em número de 4 e 16, respetivamente. Por último, constata-se que o número de alunos com DID e CEI que frequenta a disciplina de cada um dos docentes é variável, sendo que 13 docentes têm 1 ou 2 alunos na sua disciplina, enquanto que os restantes 7 docentes têm entre 3 a 5 alunos.

De seguida apresentamos um quadro ilustrativo da distribuição das disciplinas lecionadas pelos docentes que responderam ao questionário.

Disciplina	N.º de DER que a lecionam
Língua Portuguesa (+ Estudo Acompanhado e Formação Cívica)	2
Oficina Teatro (+ Língua Portuguesa)	1
Formação Cívica (+ Estudo Acompanhado)	1
Inglês	2
Educação Moral e Religião Católica (EMRC)	1
Ciências Naturais	3
Educação Física	1
Matemática	2
TIC	1
Geografia	2
Educação Visual (+ Pintura – apenas 1 docente)	3
Orientação Vocacional	1

Quadro n.º 3 - Disciplinas lecionadas pelos DER

Analisando-se a distribuição das disciplinas pelos DER, podemos dividir em três grupos: 3 docentes lecionam Educação Visual e Ciências Naturais e 2, Língua Portuguesa, Inglês, Matemática e Geografia. Os restantes 6 docentes distribuem-se pelas disciplinas de Oficina de Teatro, Formação Cívica, Educação Moral e Religião Católica, Educação Física, TIC e Orientação Vocacional. De referir ainda que alguns docentes lecionam mais do que uma disciplina como é o caso dos docentes de Língua Portuguesa (+ Estudo Acompanhado e Formação Cívica); o docente de Oficina de Teatro (+ Língua Portuguesa); o docente de Formação Cívica (+ Estudo Acompanhado) e 1 dos 3 docentes de Educação Visual que também leciona a disciplina de Pintura.

n = 7		n	%
Idade	< 35 anos	3	42,9%
	≥ 35 anos	4	57,1%
Sexo	Masculino	2	28,6%
	Feminino	5	71,4%
Habilitações académicas	Licenciatura	6	85,7%
	Mestrado	1	14,3%
Formação especializada	Sim	7	100%
	Não	0	0%
N.º de anos de serviço	< 10 anos	3	42,9%
	≥ 10 e < 20 anos	3	42,9%
	≥ 20 e ≤ 35 anos	1	14,2%
N.º de anos de serviço em educação especial	< 5 anos	4	57,1%
	≥ 5 e < 10 anos	2	28,6%
	≥ 10 anos	1	14,3%
N.º total de alunos com NEE que apoia	≥ 7 e < 10 alunos	6	85,7%
	≥ 10 e ≤ 12 alunos	1	14,3%
N.º total de alunos com DID e CEI que apoia	≥ 3 e ≤ 4 alunos	4	57,1%
	≥ 5 e ≤ 6 alunos	3	42,9%

Quadro n.º 4 - Caracterização dos inquiridos - DEE

Analisando os dados recolhidos respeitantes aos 7 DEE, constatamos uma representação quase equitativa nos intervalos das idades apresentadas, isto é, 3 têm menos de 35 anos e 4 docentes têm 35 anos ou mais. A maioria dos docentes apresenta o sexo feminino (n=5), sendo apenas 2 docentes do sexo masculino.

Relativamente às habilitações literárias apenas 1 docente tem mestrado, tendo os restantes 6 docentes licenciatura. Todos têm formação especializada.

No que respeita ao tempo de serviço total, apenas 1 docente tem mais de 20 anos, repartindo-se os restantes equitativamente em número de 3, com menos de 10 anos e entre 10 e 19 anos de serviço. No que confere ao tempo de serviço em educação especial, 4 docentes têm menos de 5 anos, 2 têm entre 5 a 9 anos e apenas 1 tem mais de 10 anos.

Em relação ao número de alunos com NEE que cada um dos docentes apoia, apenas 1 docente apoia entre 10 a 12 alunos. Os restantes 6 docentes apoiam entre 7 a 9 alunos. Do conjunto dos alunos com NEE apoiados, 4 docentes apoiam entre 3 e 4 alunos com DID e CEI e 3 docentes apoiam entre 5 e 6 destes alunos.

n = 15		n	%
Idade	≤ 35 anos	2	13,3%
	> 35 e ≤ 50 anos	10	66,7%
	> 50 anos	3	20%
Sexo	Masculino	1	6,7%
	Feminino	14	93,3%
Habilitações académicas	Licenciatura	15	100%
Formação especializada	Sim	0	0%
	Não	15	100%
N.º de anos de serviço	≤ 10 anos	2	13,3%
	> 10 e ≤ 25 anos	8	53,3%
	> 25 anos	5	33,3%
N.º de anos de experiência como DT	≤ 10 anos	10	66,7%
	> 10 e ≤ 20 anos	4	26,7%
	> 20 anos	1	6,7%
Experiência anterior como DT de alunos com DID e CEI	Sim	6	40%
	Não	9	60%
Escola onde exerce as suas funções como DT	EB	10	66,7%
	ES	5	33,3%
N.º de alunos com DID e CEI na turma	1 aluno	11	72,6%
	2 alunos	3	20%
	3 alunos	1	7,4%

Quadro n.º 5 - Caracterização dos inquiridos - DT

A amostra dos 15 docentes representada corresponde à totalidade dos DT das turmas em que se incluem os alunos alvo do nosso estudo.

A idade da maior parte dos docentes (n=10) situa-se entre os 36 e os 50 anos. Dos restantes, 2 têm menos de 35 anos e 3 mais de 50 anos. Quanto ao sexo, apenas 1 DT é do sexo masculino sendo os restantes 14 do sexo feminino.

Todos os docentes (n=15) têm licenciatura e nenhum tem formação especializada. Relativamente ao tempo de serviço 2 docentes têm menos de 10 anos, 5 mais de 25 anos e os restantes 8, em maior número, situam-se entre estes dois intervalos ou seja, possuem entre 11 a 25 anos de serviço.

No âmbito da experiência como DT, 10 dos inquiridos têm até 10 anos de serviço, 4 entre 11 a 20 anos e apenas 1 docente, ultrapassou os 20 anos de experiência neste cargo.

Transportando essa experiência mas agora com turmas com os alunos alvo do nosso estudo, 6 dos DT responderam afirmativamente, sendo que a maioria (n=9) ainda não tinham vivenciado, anteriormente, esta realidade.

No que respeita à escola onde exercem a sua função, 10 docentes fazem-no na EB e os restantes 5 na ES. A maioria destes DT (n=11) tem apenas 1 aluno com DID e CEI na sua direção de turma. Dos restantes 5 docentes, 3 têm 2 alunos e 1 tem 3 alunos, na sua direção de turma, respetivamente.

n = 27		n	%
Idade	≤ 30 anos	3	11,1%
	> 30 e ≤ 40 anos	5	18,6%
	> 40 e ≤ 50 anos	7	25,9%
	> 50 anos	9	33,3%
	Não respondeu	3	11,1%
Sexo	Masculino	6	22,2%
	Feminino	21	77,8%
Habilitações académicas	1º Ciclo	2	7,4%
	2º Ciclo	2	7,4%
	3º Ciclo	9	33,3%
	Ensino Secundário	13	48,2%
	Ensino Superior	1	3,7%
N.º de anos de serviço	< 10 anos	10	37,1%
	≥ 10 e ≤ 20 anos	7	25,9%
	> 20 anos	9	33,3%
	Não respondeu	1	3,7%
Escola em que presta serviço	EB	14	51,9%
	ES	11	40,7%
	UAAM	2	7,4%

Quadro n.º 6 - Caracterização dos inquiridos - AO

Analisando-se a amostra relativa aos AO, no que respeita à idade, apuramos que se distribuem, nos vários intervalos de forma quase uniforme, verificando-se, no entanto, um maior número (n=9) nos colaboradores com mais de 50 anos.

No campo relativo ao sexo, 21 dos AO são do sexo feminino, sendo os restantes 6 do sexo masculino.

Relativamente à escolaridade, 13 dos inquiridos referem ter como habilitações o ensino secundário e 9 o 3º ciclo. De referir, no entanto, que 2 dos AO, embora se situem nestes grupos, apenas completaram o 8º e o 10º anos, respetivamente. Dos restantes, 2 concluíram o 1º ciclo e 2 o 2º ciclo. Apenas 1 AO completou o ensino superior.

No que respeita ao tempo de serviço, 10 assistentes têm menos de 10 anos e 9 mais de 20. Os restantes 7 inquiridos têm entre 10 a 20 anos de serviço.

O conjunto dos AO distribuem-se quase que uniformemente pelas duas escolas, sendo que 14 exercem as suas funções na EB e 11 na ES. Apenas 2 desempenham as suas atividades na UAAM.

n = 24		n	%
Idade	11 anos	4	16,6%
	12 anos	3	12,5%
	13 anos	6	25%
	14 anos	10	41,7%
	15 anos	1	4,2%
Sexo	Masculino	8	33,3%
	Feminino	16	66,7%
Ano escolaridade	7º ano	8	33,3%
	8º ano	6	25%
	9º ano	10	41,7%
Escola que frequenta	EB	14	58,3%
	ES	10	41,7%

Quadro n.º 7 - Caracterização dos inquiridos - C

Da amostra relativa aos C, podemos constatar que, relativamente à idade, a grande parte dos alunos se situa na faixa etária dos 14 anos (n=10). O segundo grupo, com maior número são os C com 13 anos de idade (n=6). Dos restantes, cerca de 3 e 4 distribuem-se pelos 12 e 11 anos, respetivamente e apenas 1 tem 15 anos de idade. Relativamente ao sexo, 66,7% (n=16) são do sexo feminino e os restantes 33,3% (n=8) do sexo masculino.

No que respeita ao ano de escolaridade, podemos observar que 10 C frequentam o 9º ano, 6 o 8º ano e os restantes 8 frequentam o 7º ano de escolaridade. Deste grupo de alunos, 14 frequentam a EB e 10 a ES.

n = 18		n	%
Idade	≥ 30 e < 40 anos	5	27,8%
	≥ 40 e ≤ 50 anos	9	50%
	> 50 anos	4	22,2%
Sexo	Masculino	1	5,6%
	Feminino	17	94,4%
Habilitações académicas	1º Ciclo	7	38,8%
	2º Ciclo	4	22,2%
	3º Ciclo	2	11,1%
	Ensino Secundário	2	11,1%
	Ensino Superior	4	22,2%
	Sem escolaridade	1	5,6%

Quadro n.º 8 - Caracterização dos inquiridos - EE

Dos 18 EE que representam esta amostra, 17 são do sexo feminino e apenas 1 do sexo masculino.

Relativamente à idade, prevalece em maior número o grupo de EE na faixa etária entre os 40 e os 50 anos (n=9). Os restantes distribuem-se pela faixa etária entre os 30 e os 39 anos (n=5) e superior a 50 anos (n=4), respetivamente.

No que se refere às habilitações académicas, da totalidade dos inquiridos, apenas 1 EE não possui qualquer nível de escolaridade. Dos restantes, 7 completaram o 1º ciclo, sendo este nível de escolaridade onde se enquadra o maior número de EE, 4 têm o 2º ciclo e ensino superior, respetivamente, e 2 EE têm o 3º ciclo e o ensino secundário.

No que respeita à caracterização dos participantes no nosso estudo, apresentamos ainda alguns dados relativos aos elementos entrevistados:

	Elemento da CAP	Representante dos DEE	Psicólogo do SPO
Idade	57	55	55
Sexo	Masculino	Feminino	Masculino
N.º de anos de serviço no cargo que ocupa	21	11	19

Quadro n.º 9 - Caracterização dos elementos entrevistados

5. Instrumentos de Recolha de Informação

Através deste estudo, propusemo-nos analisar todo o contexto organizacional da estrutura educativa em questão, procurando conhecer, como já referimos anteriormente, as perceções e as práticas da comunidade educativa relativamente a um determinado grupo de alunos.

A revisão da literatura diz-nos que na fase de conceção da forma de recolha de informação é necessário conceber instrumentos capazes de fornecer informações adequadas e necessárias para testar as hipóteses. Diz-nos, ainda, que existem vários métodos de recolha de informações a utilizar, dependendo dos objetivos da investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise (Fortin, 2009).

Neste sentido, e no que respeita à organização do processo educativo da população alvo do nosso estudo, procuramos indagar sobre a participação e a perceção dos diferentes intervenientes, através do recurso a questionários e entrevistas. Para recolher informação acerca dos procedimentos adotados, para além do recurso aos instrumentos referidos anteriormente, procedemos à análise de alguns documentos.

Na elaboração dos diferentes instrumentos de recolha de dados tivemos por base a referência das orientações do ME e dos normativos legais atualmente em vigor, dando especial relevância ao Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, nomeadamente no que respeita à elaboração do PEI, assim como a revisão da literatura.

5.1. Questionários

Uma das técnicas de recolha de informação por nós utilizada foi o inquérito por questionário que, segundo Quivy e Campenhoudt (1995), consiste

em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (...) visando a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que estas hipóteses sugerem (p. 188).

Uma vez que o nosso estudo privilegiou a análise da opinião de diversos intervenientes, elaboramos um questionário para cada grupo a inquirir no sentido de proceder à recolha de informação necessária para encontrar respostas aos objetivos da nossa investigação, escolhendo, por isso, uma amostra representativa dos vários intervenientes no processo educativo da população alvo do nosso estudo.

Passamos, de seguida, a apresentar um quadro elucidativo dos questionários distribuídos, aplicados¹ e recolhidos:

Inquiridos	Questionários distribuídos/aplicados	Questionários recolhidos	
	n	n	%
Alunos	20	20	100%
DER	82	20	24,4%
DEE	20	20	100%
DT	15	15	100%
AO	40	27	67,5%
C	30	24	80%
EE	20	18	90%
Total	227	144	63,4%

Quadro n.º 10 - Questionários distribuídos, aplicados e recolhidos

¹ Relativamente aos *alunos* e aos EE, devido às características dos inquiridos, os questionários foram aplicados pelo investigador e respondidos na sua presença.

Assim, para a realização deste estudo, foram distribuídos 227 questionários pelos diversos intervenientes do universo escolar. Desses questionários foram recolhidos 144. O grupo de inquiridos onde se verificou uma menor entrega de questionários foi o dos DER: apenas 20, dos 82 possíveis. Também se constatou que, do conjunto dos 40 questionários distribuídos aos AO, apenas 27 foram respondidos. Dos restantes grupos, foram recolhidos 24 dos 30 questionários entregues aos C e na totalidade os questionários distribuídos e aplicados aos DEE (n=20), DT (n=15) e alunos (n=20), respetivamente.

Os questionários foram produzidos por nós, sustentados pela revisão da literatura, como já referimos, e tendo em atenção a formulação de questões específicas para encontrar resposta para a nossa pergunta de partida e para os objetivos da nossa investigação, adequando a sua estrutura a cada grupo de inquiridos.

Relativamente à estrutura dos questionários, são constituídos por duas partes: a primeira de caracterização dos inquiridos e a segunda de questões orientadas para a temática em análise.

Passamos a apresentar cada um dos questionários, mais detalhadamente:

5.1.1. Questionário Dirigido aos Diretores de Turma (anexo I):

Relativamente ao questionário dirigido aos DT e no que respeita à sua caracterização, para além da idade, sexo, habilitações académicas, tempo de serviço e escola onde exerce estas funções, inquirimos acerca do número de anos de serviço com este cargo. Questionámos ainda estes docentes acerca de terem ou não formação especializada, sobre o número de alunos com DID e CEI na sua direção de turma e sobre a existência ou não de experiência anterior como DT desta população.

Na segunda parte, o questionário é constituído por 15 questões de resposta fechada, sendo que em 7 delas foi utilizada a resposta por categoria e em 8 foi utilizada a resposta por listagem.

Com estas questões pretendemos saber a opinião dos DT, enquanto coordenadores do PEI, com base nos seguintes objetivos da nossa investigação: **“Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à informação/formação da comunidade educativa acerca da caracterização destes alunos”** – questões 1, 2 e 3; **“Saber qual o nível de conhecimento da comunidade educativa acerca do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, do PEI (como se elabora e se implementa), da medida CEI e do PIT”** – questões 4 e 4.1; **“Verificar qual a participação de cada interveniente na elaboração e**

implementação do PEI” e “Verificar qual a participação de cada interveniente na avaliação do PEI e na elaboração do Relatório Circunstanciado” – questão 5.1; “Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à articulação da comunidade educativa” – questão 5.2; “Conhecer a perceção de cada interveniente relativamente à elaboração e implementação do PEI” – questão 6; “Verificar se os PCT são elaborados contemplando respostas para estes alunos” – questão 7; “Identificar quais as dificuldades sentidas por cada um dos intervenientes” – questões 5.3.1, 5.3.2, 8 e 10 e “Conhecer a opinião da comunidade educativa relativamente aos procedimentos a adotar na dinâmica do processo educativo dos alunos com DID e CEI” – questão 9.

5.1.2. Questionário Dirigido aos Docentes do Ensino Regular (anexo II):

No que respeita ao questionário dirigido aos DER, na primeira parte, pretendemos caracterizar os inquiridos obtendo os seguintes dados: idade, sexo, habilitações académicas, número de anos de serviço, escola onde leciona, disciplina que leciona e número de alunos com DID e CEI que frequentam a sua disciplina. Questionámos ainda os docentes sobre se tinham ou não formação especializada na área da educação especial.

A segunda parte do questionário é composta por 18 questões de resposta fechada e 1 questão de resposta aberta.

Em 6 das 18 questões de resposta fechada foi utilizada a resposta por listagem e em 12 a resposta por categoria.

Na segunda parte do questionário começamos por recolher informação acerca da experiência ou não, dos docentes, de lecionarem a alunos com DID e CEI (questão 1), seguindo-se, nas restantes questões, a recolha da sua opinião enquanto professores destes alunos, com base nos seguintes objetivos da nossa investigação: **“Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à informação/formação da e pela comunidade educativa acerca dos alunos com DID e CEI” – questões 2 e 3; “Verificar qual a participação de cada interveniente na elaboração e implementação do PEI” – questões 4.1, 4.2, e 4.3; “Verificar qual a participação de cada interveniente na avaliação do PEI e na elaboração do Relatório Circunstanciado” – questões 4.4, 4.5 e 4.5.1; “Conhecer a perceção de cada interveniente relativamente à elaboração e implementação do PEI” – questões 5, 6 e 10; “Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à articulação da comunidade educativa” – questões 7 e 8; “Conhecer a opinião da comunidade educativa, acerca do processo de inclusão dos alunos com**

DID e CEI na escola” – questões 9, 11 e 13; **“Identificar quais as dificuldades sentidas por cada um dos intervenientes”** – questão 12; e **“Conhecer a opinião da comunidade educativa relativamente aos procedimentos a adotar na dinâmica do processo educativo dos alunos com DID e CEI”** – questão 14.

5.1.3. Questionário Dirigido aos Docentes de Educação Especial (anexo III):

Quanto ao questionário dirigidos aos DEE e no que respeita à caracterização dos inquiridos, pretendemos recolher informação sobre a idade, sexo, habilitações académicas, possuir ou não formação especializada em educação especial, número total de anos de serviço, número de anos de serviço como DEE, número de alunos com NEE e, em particular, número de alunos com DID e CEI que apoia no presente ano letivo.

Na segunda parte, o questionário possui 13 questões de resposta fechada sendo que em 4 delas foi utilizada a resposta por categoria e em 9 a resposta por listagem.

Neste segundo grupo de questões específicas começamos por recolher informação acerca da continuidade do apoio do DEE a cada um dos alunos (questão 1). As questões seguintes pretenderam obter a opinião de cada um dos docentes indo ao encontro dos seguintes objetivos da nossa investigação: **“Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à informação/formação da e pela comunidade educativa acerca dos alunos com DID e CEI”** – questão 2; **“Verificar se o PEI dos alunos é elaborado de acordo com o previsto no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro e as orientações do ME”** – questões 3 e 5; **“Verificar qual a participação de cada interveniente na elaboração e implementação do PEI”** – questões 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4; **“Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à articulação da comunidade educativa”** – questão 4.5; **“Identificar quais as dificuldades sentidas por cada um dos intervenientes”** – questões 4.6 e 4.6.1; **“Conhecer a perceção de cada interveniente relativamente à elaboração e implementação do PEI”** - questão 4.7 e 4.8.

5.1.4. Questionário Dirigido aos Assistentes Operacionais (anexo IV):

No que respeita ao questionário dirigido aos AO, num primeiro grupo de questões, recolhemos informação acerca da idade, sexo, habilitações académicas, número de anos de serviço e escola onde presta serviço. Num segundo grupo, composto por 14 questões de resposta fechada, sendo que em 11 delas foi utilizada a resposta por categoria e em 3 a

resposta por listagem, iniciámos por questionar os inquiridos acerca do seu nível de experiência, no contexto de escola, com alunos com DID e CEI (questão 1).

De seguida, recolhemos a opinião dos AO considerando os seguintes objetivos da nossa investigação: **“Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à informação/formação da e pela comunidade educativa acerca dos alunos com DID e CEI”** – questão 2; **“Verificar qual o nível de conhecimento dos intervenientes acerca do processo educativo dos alunos com DID e CEI”** – questão 4.2; **“Verificar qual a participação de cada interveniente na elaboração e implementação do PEI”** – questões 3, 4.1 e 4.3; **“Verificar qual a participação de cada interveniente na avaliação do PEI e elaboração do Relatório Circunstanciado”** – questão 4.4; **“Verificar como é desenvolvido o processo de avaliação e a elaboração do Relatório Circunstanciado”** – questões 4.4.1, 4.4.2 e 4.4.3; **“Identificar quais as dificuldades sentidas por cada um dos intervenientes”** – questão 5; **“Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à articulação da comunidade educativa”** – questão 5.1; **“Conhecer a opinião da comunidade educativa relativamente aos procedimentos a adotar na dinâmica do processo educativo dos alunos com DID e CEI”** – questão 6 e **“Conhecer a opinião da comunidade educativa, acerca do processo de inclusão dos alunos com DID e CEI na escola”** – questão 7.

5.1.5. Questionário Dirigido aos Colegas (anexo V):

Aos C, no que respeita à caracterização, na primeira parte do questionário, inquirimos acerca da idade, sexo e ano de escolaridade.

Relativamente à segunda parte do questionário, esta é constituída por 16 questões. Deste grupo, 12 são de resposta fechada (em 10 questões a resposta por categoria e em 2 a resposta por listagem) e 4 questões são de resposta aberta.

Na questão 1, começamos por inquirir os C no sentido de saber se esta foi a sua primeira experiência com colegas com NEE na sua turma, seguindo-se um conjunto de questões com base nos seguintes objetivos da nossa investigação: **“Identificar quais as dificuldades sentidas por cada um dos intervenientes”** – questões 2 e 2.1; **“Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à informação/formação da e pela comunidade educativa acerca dos alunos com DID e CEI”** – questões 3 e 3.1; **“Conhecer a opinião da comunidade educativa relativamente aos procedimentos a adotar na dinâmica do processo educativo dos alunos com DID e CEI”** – questão 3.2 e

3.3; **“Verificar qual o nível de conhecimento dos intervenientes acerca do processo educativo dos alunos com DID e CEI”** – questão 4; **“Verificar qual a participação de cada interveniente na elaboração e implementação do PEI”** – questão 5 e 5.1; **“Conhecer a opinião da comunidade educativa, acerca do processo de inclusão dos alunos com DID e CEI na escola”** – questões 6, 6.1, 7, 8, 9 e 9.1.

5.1.6. Questionário Dirigido aos Encarregados de Educação (anexo VI):

Na primeira parte do questionário aplicado aos EE recolhemos informação acerca da idade, sexo e habilitações académicas. A segunda parte é constituída por 52 questões de resposta fechada e 1 questão de resposta aberta. Foi utilizada a resposta por categoria em 36 questões e a resposta por listagem nas restantes 16.

As questões desta segunda parte encontram-se distribuídas por 6 grupos onde se pretende recolher a opinião dos EE acerca das alterações ocorridas no atual ano letivo – questões 1, 3 e 4; da organização do processo educativo; do PIT; da avaliação; do acompanhamento do processo educativo e da importância da escola para cada um dos seus educandos. As questões relativas ao PIT só foram colocadas aos EE dos alunos que tiveram esta resposta educativa.

Com estas questões pretendemos recolher informação indo ao encontro dos seguintes objetivos da nossa investigação: **“Verificar qual a participação de cada interveniente na elaboração e implementação do PEI”** – questões 10, 10.1, 17.1 e 17.2; **“Verificar qual a participação de cada interveniente na avaliação do PEI e na elaboração do Relatório Circunstanciado”** – questões 22, 22.1, 22.2, 22.3, 23, 23.1, 23.2 e 23.3; **“Saber qual o nível de conhecimento da comunidade educativa acerca do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, do PEI (como se elabora e como se implementa), da medida CEI e do PIT”** – questões 7, 8, 12, 13, 17 e 24; **“Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à informação/formação da e pela comunidade educativa acerca dos alunos com DID e CEI”** – questões 2, 5, 6, 6.1, 6.2, 9, 9.1; **“Conhecer a perceção de cada interveniente relativamente à elaboração e implementação do PEI”** – questões 14, 15, 29, 33 e 35; **“Verificar qual o nível de conhecimento dos intervenientes acerca do processo educativo dos alunos com DID e CEI”** – questões 11, 16, 18, 19, 20, 21, 24.1, 27 e 28; **“Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à articulação da comunidade educativa”** – questões 25,

26, 26.1, 30 e 31 e **“Conhecer a opinião da comunidade educativa acerca do processo de inclusão dos alunos com DID e CEI na escola”** – questões 32, 34, 36, 37, 38 e 39.

O questionário aos EE foi respondido na presença do investigador, que colocou as questões e registou as respostas no formulário.

5.1.7. Questionário Dirigido aos Alunos (anexo VII):

O questionário administrado aos alunos divide-se em duas partes. Na primeira parte, relativa à caracterização, inquirimos os alunos acerca da idade, sexo e ano de escolaridade.

Relativamente à segunda parte, constituída por 41 questões de resposta fechada e 1 questão de resposta aberta, foi utilizada a resposta por categoria em 27 questões e a resposta por listagem nas restantes 14. Pretendemos recolher informação com enfoque em dois dos objetivos da nossa investigação: **“Verificar qual a participação de cada interveniente na elaboração, implementação e avaliação do PEI”** e **“Conhecer a perceção de cada interveniente relativamente à elaboração e implementação do PEI”**.

As questões desta segunda parte encontram-se distribuídas por 4 grupos, onde se pretende recolher a opinião dos alunos acerca das aulas que frequentam com os colegas; do apoio de educação especial; das atividades desenvolvidas no âmbito da “aproximação ao mundo do trabalho” (incluídas no CEI ou no PIT) e das suas expectativas acerca do futuro.

Antes de passarmos às questões específicas e enquadradas nestes quatro grupos, que acabamos de referir, dirigimos algumas questões aos alunos, no sentido de conhecer e contextualizar a realidade e a perceção de cada um no que respeita ao início do presente ano letivo – questões 1, 1.1, 1.2, 2, 3, 4 e 5.

De seguida, inquirimos cada aluno acerca da participação e envolvimento no seu PEI – questões 6, 8, 9, 10, 11 e 13; dos seus gostos, motivações e interesses – questões 7, 7.1, 7.2, 12, 12.1, 12.2, 20, 23, 24, 25, 27, 28 e 29; das suas dificuldades – questões 17.1 e 17.2; da sua participação nas atividades de carácter prático, desenvolvidas no âmbito do seu CEI/PIT – questões 14, 14.1, 15, 16, 16.1, 17, 18, 18.1 e 19; da perceção da importância da aquisição de competências no âmbito do seu PEI – questões 8.1, 12.3, 21, 22 e 26; das suas perspetivas para o futuro – questão 29, reportando-se à experiência vivida no presente ano letivo.

O questionário aos alunos foi respondido na presença do investigador, que colocou as questões e registou as respostas no formulário.

5.2. Entrevistas

Em conjunto com o recurso aos questionários e à análise documental, recorreremos à técnica da entrevista, no sentido de se obter um conhecimento mais específico relativamente a algumas questões, através do conhecimento da opinião dos representantes de algumas estruturas, no âmbito da organização da escola, como sejam os SPO, a CAP do agrupamento de escolas e o grupo de DEE. Neste sentido, foi nosso objetivo a utilização da entrevista, como referem Bogdan e Biklen (1994), “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

No que respeita à estrutura, referem Carmo e Ferreira (1998) que “de acordo com as múltiplas situações em que podem ocorrer, as entrevistas assumem diversos formatos de modo a se adequarem convenientemente às contingências do ambiente e aos objectivos que o investigador se propõe atingir” (p. 125).

Assim, organizamos entrevistas semiestruturadas, utilizando-se 2 guiões (diferentes de acordo com os entrevistados) que orientaram o diálogo através de algumas questões abertas. Estes guiões, um dirigido ao representante dos SPO e outro dirigido ao representante da CAP do agrupamento de escolas e à representante do grupo de DEE, respetivamente, foram elaborados previamente indo ao encontro dos objetivos desta investigação. Uma vez que, por opção dos próprios, os dois últimos elementos decidiram responder em conjunto, foi assim considerada uma só entrevista.

5.2.1. Guião da Entrevista Dirigida ao Representante dos Serviços de Psicologia e Orientação (anexo VIII):

Assim, o guião da entrevista dirigida ao representante dos SPO é composto por 12 questões e foi organizado tendo por base a participação destes serviços no processo educativo dos alunos com DID e CEI, considerando o previsto nos artigos 6.º, 10.º e 13.º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro.

Com as questões que apresentamos, pretendemos ir ao encontro dos seguintes objetivos da nossa investigação: **“Verificar qual a participação de cada interveniente na elaboração e implementação do PEI”** – questões 1, 2 e 3; **“Verificar qual a participação de cada interveniente na avaliação do PEI e na elaboração do Relatório Circunstanciado”** – questões 4 e 5; **“Conhecer a perceção de cada interveniente**

relativamente à elaboração e implementação do PEI” – questão 7; “Conhecer a opinião da comunidade educativa relativamente aos procedimentos a adotar na dinâmica do processo educativo dos alunos com DID e CEI” – questões 6, 8, 10, 11 e 12 e “Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à articulação da comunidade educativa” – questão 9.

5.2.2. Guião da Entrevista Dirigida aos Representantes da Comissão Administrativa Provisória e dos Docentes de Educação Especial (anexo IX):

O guião da entrevista dirigida aos representantes da CAP e dos DEE é constituído por 22 questões.

Considerando a reorganização administrativa vivida pelo agrupamento de escolas no ano letivo em que realizamos o nosso estudo, colocamos um conjunto de questões relacionadas com esse processo de mudança (questões 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 19 e 20). Outro grupo de questões foi organizado tendo por base aos seguintes objetivos da nossa investigação: “Identificar quais as dificuldades sentidas por cada um dos intervenientes” – questões 5 e 13; “Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à informação/formação da e pela comunidade educativa acerca dos alunos com DID e CEI” – questão 6; “Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à articulação da comunidade educativa” – questão 10; “Verificar se o PEI dos alunos com DID e CEI é elaborado e avaliado nos CT” – questão 11; “Averiguar quais os procedimentos que são utilizados na elaboração, implementação e avaliação do PEI” – questões 11, 12 e 18; “Verificar como é desenvolvido o processo de avaliação e a elaboração do Relatório Circunstanciado” – questão 18; “Conhecer a perceção de cada interveniente relativamente à elaboração e implementação do PEI” – questões 14 e 15; “Verificar se os PCT são elaborados contemplando respostas para estes alunos” – questão 16; “Verificar se o PEI dos alunos com DID e CEI é elaborado de acordo com o previsto no Decreto- Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e as orientações do ME” – 17 e 18; “Conhecer a opinião da comunidade educativa relativamente aos procedimentos a adotar na dinâmica do processo educativo dos alunos com DID e CEI” – questão 21 e “Conhecer a opinião da comunidade educativa acerca do processo de inclusão dos alunos com DID e CEI na escola” – questão 22.

5.3. Análise Documental

No que respeita à recolha de informação acerca de saber quais os procedimentos adotados no âmbito da organização do processo educativo da nossa população alvo, analisámos alguns documentos, que dividimos em dois grupos: documentos referentes à turma de cada um dos alunos (PCT e atas dos CT) e documentos do processo individual de cada um dos alunos – PEI e Relatório Circunstanciado), construindo-se para tal uma grelha de análise para cada um dos referidos documentos, tendo presente a revisão da literatura e os objetivos do nosso estudo. Assim, as referidas grelhas, foram elaboradas por categorias construídas *a priori*, com base num quadro teórico de referência, nomeadamente, nas orientações do ME e nos normativos legais atualmente em vigor, dando especial relevância ao Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro.

Pretendemos com estes instrumentos, que funcionam como uma *checklist*, fazer um levantamento de informações relevantes, de acordo com os nossos objetivos e que serão alvo de uma análise posterior no âmbito do nosso estudo.

5.3.1. Grelha de Análise dos Projetos Curriculares de Turma:

No que respeita aos PCT, não pretendemos fazer um estudo de todo o documento mas sim, verificar se, em alguns itens da sua organização, prevê respostas adequadas para os alunos alvo do nosso estudo.

Assim, para proceder à sua análise, construímos uma grelha, que designamos por **Grelha de Registo da Referência, no PCT, aos Alunos e ao seu Processo Educativo** (anexo X), tendo como referência o modelo proposto, pela CAP do agrupamento de escolas, para a elaboração do PCT (anexo XI). Do conjunto de itens que compõem este modelo, selecionamos 6, sobre os quais, nos interessou recolher informação: A – Caracterização da Turma; B – Identificação das NEE; C – Objetivos e Opções Educativas; D – Opções Curriculares Disciplinares (ponto 2. Diferenciação Pedagógica); F – Relação Escola-Família e Alterações ao PCT (anexos ao PCT durante o ano letivo). Com esta escolha, pretendemos ir ao encontro dos seguintes objetivos da nossa investigação: **“Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à informação/formação da e pela comunidade educativa acerca dos alunos com DID e CEI”** – itens A e B; **“Verificar se os PCT são elaborados contemplando respostas para estes alunos”** –

itens C e D; **“Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à articulação da comunidade educativa”** – item F.

Esta grelha pretendeu funcionar como uma *checklist* de recolha de dados apresentando-se como uma tabela de dupla entrada, em que na coluna vertical se elencam os 6 itens atrás referidos e na coluna horizontal os PCT identificados por 7a, 7b, etc., sendo que o número se refere ao ano de escolaridade e a letra, aleatoriamente, a cada uma das 15 turmas de que os alunos fazem parte. Nesta grelha o registo da informação recolhida é sinalizado por um ponto.

Simultaneamente e relativamente a todos os itens transcrevemos algumas partes dos documentos observados, que designamos por **Registo Descritivo da Referência, no PCT, aos Alunos e ao seu Processo Educativo** e colocamos em anexo (anexo XII). Estes dados serão utilizados para completar a análise da informação recolhida.

5.3.2. Grelha de Análise das Atas dos Conselhos de Turma:

No que respeita às atas do CT, à semelhança dos PCT, não pretendemos fazer um estudo exaustivo dos documentos mas sim, verificar se há referência, nestas reuniões, ao processo educativo dos alunos, nomeadamente à elaboração e avaliação do PEI.

Assim, para proceder à sua análise, construímos uma grelha, que designamos por **Grelha de Análise e Registo da Referência, nas Atas do CT, aos Alunos e ao seu Processo Educativo** (anexo XIII), seleccionando 6 itens sobre os quais pretendemos recolher informação: “Presença do docente de EE”; “Referência aos alunos com DID e CEI”; “Caraterização dos alunos”; “Referência ao PEI dos alunos”; “Referência à elaboração do PEI” e “Avaliação do PEI”, nos CT. Com esta escolha, procuramos ir ao encontro dos seguintes objetivos da nossa investigação: **“Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à articulação da comunidade educativa”**; **“Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à informação/formação da e pela comunidade educativa acerca dos alunos com DID e CEI”**; **“Verificar se o PEI dos alunos com DID e CEI é elaborado e avaliado nos CT”**; **“Verificar qual a participação de cada interveniente na elaboração e implementação do PEI”** e **“Verificar qual a participação de cada interveniente na avaliação do PEI e na elaboração do Relatório Circunstanciado”**.

Esta grelha pretendeu funcionar como uma *checklist* de recolha de dados apresentando-se como uma tabela de dupla entrada, em que, numa coluna vertical, se

elencam os 6 itens atrás referidos e na coluna horizontal os CT das turmas identificados por 7a, 7b, etc., sendo que o número se refere ao ano de escolaridade e a letra, aleatoriamente, a cada uma das 15 turmas de que os alunos fazem parte. Para análise foram selecionadas 4 atas dos CT de cada turma, numeradas de 1 a 4, correspondentes à primeira ata de início do ano, para elaboração e aprovação do PCT, e às três atas relativas ao 1º, 2º e 3º período de avaliação e que se apresentam, na grelha, numa coluna paralela aos itens a observar. Nesta grelha o registo da informação recolhida é sinalizado por um ponto. Simultaneamente e relativamente a todos os itens, transcrevemos alguns trechos das atas analisadas, que designamos por **Registo Descritivo da Referência, nas Atas do CT, aos Alunos e ao seu Processo Educativo** e que colocamos em anexo (anexo XIV). Estes dados serão utilizados para completar a análise da informação recolhida.

5.3.3. Grelha de Análise do Programa Educativo Individual:

Para analisarmos com mais pormenor o documento em questão, construímos 4 grelhas de registo: a **Grelha 1 – Análise e Registo dos Elementos Constitutivos do PEI** (anexo XV), em que pretendemos recolher informação generalizada acerca dos elementos que constituem o PEI; a **Grelha 1a) – Análise e Registo dos Elementos Constitutivos do PEI: medida educativa Apoio Pedagógico Personalizado** (anexo XVI); **Grelha 1b) – Análise e Registo dos Elementos Constitutivos do PEI: medida educativa CEI** (anexo XVII) e **Grelha 1c) – Análise e Registo dos Elementos Constitutivos do PIT** (anexo XVIII), para uma análise mais particular relativamente aos elementos constitutivos e do PIT.

Mais uma vez, não pretendemos fazer um estudo exaustivo do documento mas sim, verificar se há referência aos elementos constitutivos do PEI. Neste sentido, as grelhas de análise e registo foram elaboradas em concordância com o art.º 9.º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, com as propostas descritas no modelo de PEI apresentado no Manual de Apoio à Prática em Educação Especial (Ministério da Educação, 2008) e com base numa recolha dos conteúdos mais frequentes.

Assim, cada uma das grelhas apresenta-se com uma tabela de dupla entrada em que, em duas colunas verticais se elencam os itens e para cada item o/os respetivo/s indicadores a analisar. Na coluna horizontal das grelhas 1, 1a), 1b) e 1c), apresentamos os 19 PEI dos 20 alunos, identificados por A, B, C,.... Nestas grelhas o registo da informação recolhida é sinalizado por um ponto.

Simultaneamente e relativamente a alguns itens, transcrevemos alguns excertos dos PEI analisados, que designamos por Registo Descritivo de Alguns Conteúdos do PEI e que colocamos em anexo (anexo XIX). Estes dados serão utilizados para completar a análise da informação recolhida.

Com a análise deste documento pretendemos ir ao encontro dos seguintes objetivos da nossa investigação: **“Verificar se o PEI dos alunos com DID e CEI é elaborado de acordo com o previsto no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro e as orientações do ME”**; **“Verificar qual a participação de cada interveniente na elaboração e implementação do PEI”**; **“Verificar como é desenvolvido o processo de avaliação e a elaboração do Relatório Circunstanciado”** e **“Verificar qual a participação de cada interveniente na avaliação do PEI e na elaboração do Relatório Circunstanciado”**.

5.3.4. Grelha de Análise do Relatório Circunstanciado:

Para proceder à análise do Relatório Circunstanciado, construímos 2 grelhas: **Grelha 2 – Análise e Registo dos Elementos Constitutivos do Relatório Circunstanciado** e **Grelha 2a) – Análise e Registo dos Intervenientes na Elaboração do Relatório Circunstanciado** (anexo XX).

No seguimento da análise que temos feito de outros documentos, pretendemos, mais uma vez, verificar se há referência aos elementos constitutivos do Relatório Circunstanciado. Neste sentido, a Grelha 2 apresenta-se sob a forma de uma tabela de dupla entrada em que, na coluna vertical se assinalaram os indicadores a analisar, selecionados em concordância com o artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, complementado pelo art.º 31.º - A da Lei n.º 21/08, de 12 de maio. Na coluna horizontal apresentamos os Relatórios Circunstanciados dos 20 alunos, identificados por A, B, C,... Nestas grelhas o registo da informação recolhida é sinalizado por um ponto. Para percebermos com mais rigor quais os intervenientes na elaboração do referido relatório, elaboramos a Grelha 2a), com uma estrutura semelhante à Grelha 2, em que selecionamos, como indicadores, a “Assinatura dos docentes intervenientes no PEI”; a “Assinatura do DT”; a “Assinatura do DEE”; a “Assinatura dos SPO” e a “Assinatura de outros técnicos”.

Simultaneamente e relativamente aos indicadores “Melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento biopsicossocial do aluno”; “Medidas educativas aplicadas – avaliação dos resultados obtidos”; “Explicitação da necessidade da continuação das adequações no processo de ensino e de aprendizagem” e “Propostas de alteração ao PEI”,

transcrevemos alguns excertos dos Relatórios Circunstanciados analisados, que designamos por **Registo Descritivo de Alguns Conteúdos do Relatório Circunstanciado** e que colocamos em anexo (anexo XXI). Estes dados serão utilizados para completar a análise da informação recolhida.

Com a análise deste documento pretendemos ir ao encontro dos seguintes objetivos da nossa investigação: **“Verificar como é desenvolvido o processo de avaliação e a elaboração do Relatório Circunstanciado”** e **“Verificar qual a participação de cada interveniente na avaliação e do PEI e na elaboração do Relatório Circunstanciado”**.

Para sintetizar a apresentação dos instrumentos utilizados e das questões que colocamos (relativamente aos questionários as questões referem-se à parte II), no sentido de encontrar resposta para os objetivos da nossa investigação, apresentamos o seguinte quadro. Relativamente aos questionários, todas as questões referem-se à parte II.

Objetivos		Instrumentos	Questões/Itens de análise
PROCEDIMENTOS ADOTADOS	Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à informação/formação da e pela comunidade educativa acerca dos alunos com DID e CEI	Entrevista CAP e representante DEE	6
		Questionário DT	II - 1; 2; 3
		Questionário DER	II - 2; 3
		Questionário DEE	II - 2
		Questionário AO	II - 2
		Questionário C	II - 3; 3.1
		Questionário EE	II - 2; 5; 6; 6.1; 6.2; 9; 9.1
		Análise Atas CT	“Referência aos alunos com DID e CEI”; “Referência ao PEI dos alunos”
		Análise PCT	A - “Caracterização da Turma”; B - “Identificação das NEE”
	Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à articulação da comunidade educativa	Entrevista CAP e representante DEE	10
		Entrevista representante SPO	9
		Questionário DT	II - 5.2
		Questionário DER	II - 7; 8
		Questionário DEE	II - 4.5
		Questionário AO	II - 5.1
		Questionário EE	II - 25; 26; 26.1; 30; 31
		Análise Atas CT	“Referência ao PEI dos alunos”; “Referência à avaliação do PEI dos alunos”
		Análise PCT	F - “Relação Escola-Família”
	Verificar se os PCT são elaborados contemplando respostas para estes alunos	Entrevista CAP e representante DEE	16
		Questionário DT	II - 7
		Análise dos PCT	C - “Objetivos e Opções Educativas”; D - “Opções Curriculares Disciplinares”
	Averiguar quais os procedimentos que são utilizados na elaboração, implementação e avaliação do PEI	Entrevista CAP e representante DEE	11; 12; 18
	Verificar se o PEI dos alunos com DID e CEI é elaborado e avaliado nos CT	Entrevista CAP e representante DEE	11
		Análise Atas CT	“Referência à elaboração do PEI dos alunos”; “Referência à avaliação do PEI dos alunos”
	Verificar se o PEI dos alunos com DID e CEI é elaborado de acordo com o previsto no Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro e as orientações do ME	Entrevista CAP e representante DEE	17; 18
		Análise do PEI de cada aluno	Grelhas 1; 1a); 1b); 1c)
		Questionário DEE	II - 3; 5
	Verificar como é desenvolvido o processo de avaliação e a elaboração do relatório circunstanciado	Entrevista CAP e representante DEE	18
		Questionário AO	II - 4.4.1; 4.4.2; 4.4.3
		Análise do PEI de cada aluno	Grelhas 1d); 1e)
		Análise do Relatório Circunstanciado	Grelha 2

Objetivos		Instrumentos	Questões/Itens de análise
PARTICIPAÇÃO DOS INTERVENIENTES	Verificar qual a participação de cada interveniente na elaboração e implementação do PEI	Entrevista representante SPO	1; 2; 3
		Questionário DT	II - 5.1
		Questionário DER	II - 4.1; 4.2; 4.3
		Questionário DEE	II - 4.1; 4.2; 4.3; 4.4
		Questionário AO	II - 3; 4.1; 4.3
		Questionário C	II - 5; 5.1
		Questionário EE	II - 10; 10.1; 17.1; 17.2
		Questionário Alunos	II - 6; 8; 9; 10; 11; 13; 14; 14.1; 15; 16; 16.1; 17; 19
		Análise Atas CT	“Presença docente EE”; “Referência à elaboração do PEI”
		Análise do PEI de cada aluno	Grelhas 1; 1a); 1b); 1c)
	Verificar qual a participação de cada interveniente na avaliação do PEI e na elaboração do Relatório Circunstanciado;	Entrevista representante SPO	4; 5
		Questionário DT	II - 5.1
		Questionário DER	II - 4.4; 4.5; 4.5.1
		Questionário AO	II - 4.4
		Questionário EE	II - 22; 22.1; 22.2; 22.3; 23; 23.1; 23.2; 23.3
		Questionário Alunos	II - 18; 18.1
		Análise Atas CT	“Presença docente EE”; “Avaliação do PEI”
		Análise do PEI de cada aluno	Grelhas 1d); 1e)
		Análise do Relatório Circunstanciado	Grelha 2a)
	Identificar quais as dificuldades sentidas por cada um dos intervenientes	Entrevista CAP e representante DEE	5; 13
		Questionário DT	II - 5.3.1; 5.3.2; 8; 10
		Questionário DER	II - 12
		Questionário DEE	II - 4.6; 4.6.1
		Questionário AO	II - 5
		Questionário C	II - 2; 2.1
		Questionário Alunos	II - 17.1; 17.2

Objetivos		Instrumentos	Questões/Itens de análise
PERCEÇÃO DE CADA UM DOS INTERVENIENTES	Saber qual o nível de conhecimento da comunidade educativa acerca do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, do PEI (como se elabora e se implementa), da medida CEI e do PIT	Questionário DT	II - 4; 4.1
		Questionário EE	II - 7; 8; 12; 13; 17; 24
	Verificar qual o nível de conhecimento dos intervenientes acerca do processo educativo dos alunos	Questionário AO	II - 4.2
		Questionário C	II - 4
		Questionário EE	II - 11; 16; 18; 19; 20; 21; 24.1; 27; 28
	Conhecer a perceção de cada interveniente relativamente à elaboração e implementação do PEI	Entrevista CAP e representante DEE	14; 15
		Entrevista representante SPO	7
		Questionário DT	II - 6
		Questionário DER	II - 5; 6; 10
		Questionário DEE	II - 4.7; 4.8
		Questionário EE	II - 14; 15; 29; 33; 35
		Questionário Alunos	II - 8.1; 12.3; 21; 22; 26
	Conhecer a opinião da comunidade educativa relativamente aos procedimentos a adotar na dinâmica do processo educativo dos alunos com DID e CEI	Entrevista CAP e representante DEE	21
		Entrevista representante SPO	6; 8; 10; 11; 12
		Questionário DT	II - 9
		Questionário DER	II - 14
		Questionário AO	II - 6
		Questionário C	II - 3.2; 3.3
	Conhecer a opinião da comunidade educativa acerca do processo de inclusão dos alunos com DID e CEI na escola	Entrevista CAP e representante DEE	22
		Questionário DER	II - 9; 11; 13
		Questionário AO	II - 7
		Questionário C	II - 6; 6.1; 7; 8; 9; 9.1
		Questionário EE	II - 32; 34; 36; 37; 38; 39

Quadro n.º 11 - Síntese dos instrumentos utilizados e das respetivas questões/itens analisados

6. Procedimentos Adotados

No que respeita aos procedimentos, iniciamos o nosso estudo com o enquadramento teórico, tendo por referência a pesquisa efetuada em bibliografia publicada, em consultas na *internet*, em artigos científicos, revistas especializadas e legislação. Privilegiamos a consulta de outros projetos de investigação realizados em áreas específicas que nos interessaram abordar e sobre as quais, por diversos constrangimentos, não seria possível fazer uma revisão da literatura exaustiva a respeito. Considerando que é sustentando-nos no conhecimento dos outros que devemos desenvolver o nosso próprio conhecimento, partimos, assim, de resultados de outros estudos e investigações já realizadas na procura de respostas para a nossa pergunta de partida.

De seguida elaboramos os instrumentos de recolha de informação (questionários, guiões de entrevista e grelhas de análise) que foram sofrendo alguns ajustes até à versão final.

Após esta fase, foi pedida a autorização ao presidente da CAP do agrupamento de escolas para a análise de um conjunto de documentos (anexo XXII). Da mesma forma, foi também pedida a autorização aos EE para a consulta dos processos individuais dos seus educandos, assim como para a aplicação dos questionários na presença do investigador (anexos XXIII e XXIV, respetivamente).

Na fase seguinte da nossa investigação procedemos à distribuição e aplicação dos questionários e à calendarização das entrevistas. Ao mesmo tempo fomos consultando os documentos e preenchendo as respetivas grelhas de análise.

Para a distribuição e recolha dos pedidos de autorização aos EE, dos questionários aos DER e dos questionários aos C, solicitamos a colaboração dos DT (anexo XXV, XXVI e XXVII). Ainda relativamente aos referidos pedidos de autorização, contamos também com a colaboração dos DEE que, previamente num contacto informal, explicaram a cada EE, de uma forma simples e resumida, o intuito deste estudo.

Uma vez que, numa primeira fase não obtivemos um significativo número de respostas da parte dos DER, procedemos numa segunda e terceira fases ao envio do questionário por *email*.

No que respeita à distribuição dos questionários a preencher pelos DT, contamos com a colaboração dos coordenadores dos DT das 2 escolas, que serviram de intermediários, por forma a tornar mais eficaz a distribuição e devolução do instrumento, assegurando o maior número de respondentes possível.

Relativamente aos questionários dirigidos aos DEE, uma vez que cada docente apoia mais do que 1 aluno com DID e CEI, solicitamos a replicação e o preenchimento do conjunto de respostas da segunda parte do questionário, “Questões específicas”, para cada um dos alunos apoiados, identificando-os como aluno A, B, C... Desta forma, apesar de serem 7 os DEE inquiridos, recolhemos, efetivamente, 20 questionários, isto é, 1 por cada aluno.

Os questionários dirigidos aos DER, aos DEE, aos DT, aos colegas e aos AO foram preenchidos pelos próprios inquiridos, individualmente e por escrito designando-se, por isso, segundo Quivy e Campenhoudt (1995), de questionários de “administração directa” (p. 188). Relativamente aos alunos e aos EE, os questionários foram aplicados na presença do investigador, denominando-se assim, segundo os mesmos autores, de questionários de

“administração indirecta” (p. 188), sendo o próprio investigador que o completa a partir das respostas que lhe são fornecidas pelo inquirido. Neste sentido, o questionário aplicado ao aluno teve por base uma pequena conversa introdutória, com o propósito de o colocar à vontade, explicar-lhe os objetivos do questionário e pedir-lhe autorização para gravar as respostas (previamente obtida dos EE, por escrito). Foi explicado ainda que as respostas seriam anónimas e confidenciais. Foi adotado idêntico procedimento relativamente à aplicação do questionário aos EE.

De referir ainda que não foi aplicado o questionário aos 2 alunos que frequentam a UAAM, uma vez que são alunos com Multideficiência que apresentam limitações ao nível da comunicação. No que respeita ao questionário aplicado aos seus EE e tendo em consideração essa realidade, foram apenas feitas algumas questões relativas ao que puderam observar no contexto mais restrito dos seus educandos.

Relativamente a outros 2 alunos, com limitações significativas ao nível da comunicação verbal, responderam a algumas questões, mais diretas, com “sim” ou “não”. Outras, foram respondidas pelo EE, que serviu de interlocutor.

A aplicação dos questionários na presença do investigador aos alunos e aos EE decorreu na escola e/ou no domicílio, após a respetiva calendarização efetuada, quer pessoalmente quer pelo telefone. Em algumas situações, a aplicação do questionário ao EE ocorreu na escola, no dia da entrega das avaliações, num espaço previamente destinado para o efeito.

As respostas aos questionários aplicados na presença do investigador e as entrevistas efetuadas, foram gravadas com a autorização dos intervenientes e com a nossa garantia de confidencialidade acerca dos dados recolhidos. Posteriormente os dados foram submetidos a um tratamento estatístico em que utilizamos a folha de cálculo do programa *Microsoft Office Excel 2007*.

No que respeita às entrevistas aos representantes dos SPO, CAP e do grupo dos DEE, foram realizadas na sede do agrupamento de escolas e tiveram a duração de cerca de 60 minutos. Previamente houve um contacto informal, marcando a entrevista e explicando-se qual o seu objetivo.

Durante a entrevista procuramos, como referem Carmo e Ferreira (1998), “criar um ambiente de partilha voluntária de informação, fornecendo ao entrevistados dados que lhe permitem entender a sua importância como fornecedor de informação e, por consequência, a sua utilidade para a investigação em curso” (p. 126).

Relativamente ao tratamento da informação recolhida, numa primeira fase, as entrevistas foram ouvidas e transcritas integralmente; numa segunda fase foi realizada uma leitura das entrevistas e sublinhadas as ideias chave; e numa terceira fase foi feita a análise de conteúdo correspondente.

Quanto à análise documental, podemos referir que foi um processo longo e moroso que se estendeu por todo o ano letivo 2010/2011 e 2011/2012, quer pela quantidade de informação a recolher quer pelo tipo de documentos a analisar, uma vez que relativamente a alguns deles, como as atas de avaliação e os Relatórios Circunstanciados, por exemplo, só se justificaria ser feita no final do ano letivo. Todo este processo de recolha e análise de informação ocorreu nas instalações da EB e da ES (sede do agrupamento de escolas).

Capítulo II – Apresentação e Análise dos Resultados

Após a observação e a recolha de dados, o investigador, referem Quivy e Campenhoudt (1995), procede, posteriormente, de uma forma mais lógica e organizada, à apresentação e análise dos dados recolhidos e verifica se as informações recolhidas e os dados observados correspondem aos resultados esperados pelas hipóteses, sendo a primeiro objetivo desta fase de análise das informações a verificação empírica, em articulação com a revisão da literatura.

Desta forma, a análise e interpretação dos resultados e da informação recolhida, através dos diferentes instrumentos, escolhidos de acordo com os objetivos da nossa investigação, permitirão tecer as considerações finais e tirar as conclusões do nosso estudo.

Porém, referem os mesmos autores, “uma observação séria revela frequentemente outros factos além dos esperados e outras relações que não devemos negligenciar” (p. 211). Desta forma, a análise das informações assume uma segunda função: “interpretar estes factos inesperados e rever ou afinar as hipóteses para que, nas conclusões, o investigador esteja em condições de sugerir aperfeiçoamentos do seu modelo de análise ou de propor pistas de reflexão e de investigação para o futuro” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 211).

1. Apresentação dos Resultados

Após a apresentação dos objetivos do nosso estudo, da caracterização da população alvo e da nossa amostra, dos instrumentos de recolha de informação utilizados e dos procedimentos adotados, passamos a descrever os resultados que a aplicação dos diversos inquéritos por questionário, assim como a análise de conteúdo das entrevistas e de alguns documentos, nos apresentou.

No que respeita à análise de conteúdo das entrevistas e dos documentos, técnica a que recorremos e que utiliza, segundo Bardin (2004, p. 33), “procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”, sustentamo-la na articulação entre a informação recolhida e categorizada. Este processo desenvolveu-se, segundo o mesmo autor, através de “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos” (p. 36) e os referenciais teóricos que fomos obtendo através da revisão da literatura em que nos fundamentamos para fazermos a seleção das respetivas categorias. Desta forma, definimos as categorias *a priori*, procedendo à análise de conteúdo através de um modelo fechado que nos permitirá fazer inferências através da identificação sistemática e objetiva das características específicas da realidade analisada.

1.1. Apresentação dos Resultados dos Inquéritos por Questionário

De seguida passamos a descrever os resultados da aplicação dos inquéritos por questionário aos DT, DER, DEE, C, AO, EE e aos alunos.

Para a apresentação dos resultados tivemos em conta a frequência absoluta (n) e a frequência relativa (%), em cada uma das respostas.

1.1.1. Questionário aos Diretores de Turma

1. De que forma lhe foi atribuída esta direção de turma?	n	%
Por escolha própria	0	0%
Por nomeação do órgão de gestão	15	100%

Quadro n.º 12 - Forma de como foi atribuída a direção de turma

Em relação à primeira questão foi pedido aos DT que dissessem como lhes foi atribuída a direção de turma, através da escolha entre as 2 opções por nós apresentadas. A

resposta foi unânime: em todas as situações a atribuição da direção de turma foi feita por nomeação do órgão de gestão.

2. Teve conhecimento prévio que a turma incluía alunos com CEI?	n	%
Sim	3	20,8%
Não	12	79,2%

Quadro n.º 13 - Conhecimento prévio da constituição da turma

Questionados sobre o conhecimento prévio de que a sua direção de turma incluía alunos com CEI, 12 DT responderam que não tiveram conhecimento e apenas 3 já tinham essa informação.

3. Como obteve informação acerca das NEE dos referidos alunos?	n	%
Consulta do processo individual	11	72,6%
Articulação com outros DEE	6	36%
Articulação com o DEE do aluno	10	66%
Articulação com o SPO	0	0%
Articulação com o EE	4	26,4%
Não respondeu	2	13,2%

Quadro n.º 14 - Fonte de informação acerca das NEE dos alunos

Nesta questão foi pedido aos DT que indicassem como recolheram a informação acerca das NEE dos seus alunos. Dos resultados apresentados podemos verificar que uma grande parte dos docentes recorreu à consulta do processo individual dos respetivos alunos (n=11) e à articulação com o DEE (n=10).

Alguns DT (n=6) recorreram à articulação com outros DEE. O facto de apenas 4 DT terem articulado com os EE para obterem a supracitada informação, parece denunciar uma escassa prática, no recurso a estes intervenientes como fonte de informação acerca dos seus educandos. De salientar ainda que nenhum DT recorreu ao SPO para obter informações acerca dos referidos alunos, levando-nos a pensar que não reconhecem que este serviço lhes possa facultar a informação pretendida.

Podemos ainda observar que 2 DT não responderam a esta questão, podendo ser colocada a hipótese de não terem recolhido qualquer tipo de informação ou, se o fizeram, não terem recorrido a nenhum dos procedimentos apresentados no questionário.

4. Dos documentos, procedimentos e respostas educativas, assinale aqueles que já conhecia de anos anteriores, que conheceu este ano pela primeira vez e/ou aqueles que não conhece	Conheço de anos anteriores		Conheço pela 1ª vez		Não conheço	
	n	%	n	%	n	%
Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro	10	66,6%	4	26,7%	1	6,7%
Processo de referênciação	5	33,3%	5	33,3%	5	33,3%
Processo de avaliação	8	53,4%	5	33,3%	2	13,3%
Coordenação do PEI	5	33,3%	9	60%	1	6,7%
CIF-CJ	4	26,7%	2	13,3%	9	60%
Medidas educativas	9	60%	3	20%	3	20%
PEI	9	60%	6	40%	0	0%
CEI	7	46,7%	8	53,4%	0	0%
PIT	5	33,3%	7	46,7%	3	20%
UAAM	2	13,3%	5	33,3%	8	53,4%
Relatório Circunstanciado	3	20%	11	73,3%	1	6,7%

Quadro n.º 15 - Conhecimento acerca dos documentos, procedimentos e respostas educativas

Com esta questão, quisemos saber o nível de conhecimento dos DT relativamente aos documentos, procedimentos e respostas educativas no que respeita à intervenção com os alunos, no âmbito do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro. Para isso, selecionámos as respostas por três grupos: o grupo dos DT que têm esse conhecimento de anos anteriores, o grupo dos DT que tiveram esse conhecimento este ano, pela primeira vez e aqueles que não têm conhecimento.

Analisando os resultados, verificámos que uma maioria dos DT (n=10) conhece o Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro de anos anteriores, sendo que apenas 4 têm conhecimento este ano, pela primeira vez, deste documento e 1 DT não tem conhecimento desta legislação. Esta situação verifica-se igualmente no que respeita ao conhecimento do procedimento “Coordenação do PEI” em que dos 15 DT inquiridos, 5 referem ter esse conhecimento de anos anteriores, 9 tomaram conhecimento este ano, pela primeira vez e, novamente, 1 DT refere não ter conhecimento.

A seguir ao conhecimento do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro segue-se, o conhecimento acerca das “Medidas educativas”, sendo que 9 DT têm esse conhecimento de anos anteriores e 3 DT tiveram conhecimento, este ano, pela primeira vez. No entanto ainda se apresentam 3 DT que não têm qualquer conhecimento. Já relativamente ao “PEI” e ao “CEI” todos os DT referiram conhecer este documento, sendo que 9, no primeiro caso e 7, no segundo, já o conhecem de anos anteriores e 6 e 8, respetivamente, conheceram-no este ano pela primeira vez.

No que respeita ao “Relatório Circunstanciado”, apesar de a maioria dos DT (n=14) conhecerem o documento (3 DT de anos anteriores e 11 DT este ano, pela primeira vez) verificamos ainda 1 DT que refere não o conhecer.

Relativamente ao nível de conhecimento acerca do “PIT”, dos 15 DT inquiridos 5 referem ter conhecimento de anos anteriores, 7 conheceram o documento pela primeira vez este ano letivo e 3 referem não o conhecer. No que respeita à resposta educativa “UAAM”, um pouco mais de metade da população inquirida (n=8) refere não ter conhecimento enquanto que, dos restantes DT, 2 já tinham conhecimento anterior desta resposta e 5 conheceram-na este ano pela primeira vez. Quer relativamente ao nível de conhecimento acerca do “PIT” como no que respeita à “UAAM”, poderá estar relacionado com o facto de nem todos os alunos terem um PIT nem terem como resposta educativa a UAAM.

Se pensarmos no que nos diz o Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, relativamente ao processo de avaliação dos alunos com NEE com referência à CIF-CJ, não deixa de ser curioso os resultados obtidos com esta questão no que respeita ao conhecimento do DT acerca de todo este processo, pois observamos diferentes níveis de conhecimento relativamente aos diferentes procedimentos, nomeadamente o “Processo de referenciação” e o “Processo de avaliação”. Assim, 9 dos 15 DT referiram não conhecer a “CIF-CJ” (documento sobre o qual os DT apresentam um maior desconhecimento), sendo que dos restantes 6, 4 já tinham conhecimento anterior e 2 tiveram-no este ano pela primeira vez. Apenas 5 DT referiram não ter conhecimento acerca do “Processo de referenciação” e 2 DT do “Processo de avaliação”.

No intuito de completar a nossa informação, elaboramos ainda uma questão acerca do conhecimento, por parte dos DT, do “Manual de Apoio à Prática”, brochura editada pela DGIDC (2008) que fornece algumas orientações relativamente à aplicação do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, e cujos resultados passamos a apresentar:

4.1. Conhece o “Manual de Apoio à Prática” referente à aplicação do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, editado pela DGIDC?	n	%
Sim	1	6,7%
Não	14	93,3%

Quadro n.º 16 - Conhecimento acerca do “Manual de Apoio à Prática”

Relativamente a esta questão verificamos que, do conjunto dos 15 DT apenas 1 diz ter conhecimento do referido manual, o que indicia que, apesar de existir um documento de apoio específico, fundamental, que faculta informação pormenorizada e orientações precisas na aplicação do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, este é do desconhecimento de quase todos os DT, não tendo sido utilizado como recurso de recolha de informação o

que condicionou, de certa forma, o seu nível de conhecimento relativamente a alguns itens como pudemos verificar na análise da questão anterior.

Relativamente à experiência do DT como coordenador do PEI, colocámos um conjunto de questões cujos resultados passamos a apresentar. De salientar que, no questionário, foi referido aos inquiridos que ao mencionar-se “PEI”, está a considerar-se como um documento único, incluindo por isso a planificação, em anexo, do CEI e do PIT, nas situações em que este último se aplicar.

Assim, relativamente à primeira de 5 questões, em que se procurou saber quais os intervenientes na elaboração/acompanhamento e avaliação do PEI dos alunos, os resultados foram os seguintes:

5.1. Qual/quais os intervenientes na elaboração, implementação e avaliação do PEI?	Elaboração/acompanhamento		Avaliação	
	n	%	n	%
DT	13	86,7%	14	93,3%
DEE	15	100%	15	100%
CT	13	86,7%	13	86,7%
EE	10	66,7%	9	60%
Aluno	5	33,3%	5	33,3%
SPO	4	26,7%	2	13,3%
Outros técnicos	3	20%	4	26,7%
AO	1	6,7%	3	20%
Responsáveis pela experiência laboral	4	26,7%	4	26,7%

Quadro n.º 17 - Recolha de informação acerca de quais os intervenientes na elaboração/acompanhamento e avaliação do PEI

Nesta questão, em que foi pedido aos DT que indicassem os intervenientes no processo, podemos verificar que todos (n=15) sinalizaram os DEE como intervenientes na elaboração/acompanhamento e avaliação do PEI, indiciando serem estes docentes uma presença constante em todo o processo. Relativamente à referência ao DT como interveniente, é sinalizado por quase todos (13 DT na elaboração/acompanhamento e 14 DT na avaliação do PEI), assim como o CT (n=13).

Para além do corpo docente, que são os elementos mais sinalizados pelos DT e no que respeita a outros intervenientes, podemos acrescentar que 10 DT referiram os EE como intervenientes na elaboração/acompanhamento e 9 na avaliação.

Com um número menos significativo, relativamente aos elementos intervenientes no processo, nomeadamente na elaboração/acompanhamento, 5 DT referem o próprio aluno, 4 DT referem o SPO e os Responsáveis pela experiência laboral, respetivamente e 3 DT referem os Outros técnicos. Com menor representação, apenas 1 DT refere os AO

como intervenientes. No que respeita à avaliação, 5 DT referem o próprio aluno, 4 DT referem os Outros técnicos e os Responsáveis pela experiência laboral respetivamente, 3 DT referem os AO e, em menor número, 2 DT referem o SPO como interveniente.

Ainda relativamente aos intervenientes na elaboração/acompanhamento e avaliação do PEI, com base na informação recolhida nos questionários aos DT, apresentamos um quadro síntese elucidativo do número de elementos que constituem as equipas responsáveis pelo referido processo.

N.º de elementos intervenientes	Elaboração/acompanhamento do PEI		Avaliação do PEI	
	n	%	n	%
1	1	6,7	1	6,7
2	1	6,7	1	6,7
3	2	13,3	0	0
4	4	26,7	7	46,7
5	1	6,7	2	13,3
6	4	26,7	3	20
7	2	13,3	0	0
8	0	0	1	6,7
9	0	0	0	0

Quadro n.º 18 - N.º de elementos intervenientes na elaboração/acompanhamento e avaliação do PEI

No que respeita ao n.º de elementos intervenientes no processo de elaboração/acompanhamento e avaliação do PEI podemos referir que nenhum DT refere estarem todos os intervenientes presentes e apenas 1 DT refere a presença de 8 dos 9 intervenientes na avaliação do PEI. Relativamente à elaboração/acompanhamento do PEI, verificamos que 4 DT referem a presença de 6 intervenientes e 4 DT a presença de 4 elementos. Relativamente aos restantes DT, 2 referem a presença de 7 e 3 intervenientes, respetivamente e 1 DT refere a participação de 1, 2 e 5 intervenientes, nesta etapa do processo. No que respeita à avaliação do PEI, o número de intervenientes referidos por 7 DT é de 4, sendo este o número com maior representatividade. Os restantes distribuem-se da seguinte forma: 3 DT referem a presença de 6 intervenientes; 2 a presença de 5 intervenientes e 1 DT refere a presença de 1 e ou 2 intervenientes.

Passamos agora a apresentar os resultados obtidos com a segunda questão, em que inquirimos os DT acerca de como desenvolveu a comunicação entre os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos, do conjunto de 5 questões, referido anteriormente.

5.2. Como desenvolveu a dinâmica de comunicação entre os diferentes intervenientes?	n	%
Realização de CT extraordinários	3	19,8%
Realização de reuniões com a presença de todos os intervenientes	8	53,3%
Realização de reuniões com o DEE	12	80%
Realização de reuniões com o SPO	3	19,8%
Realização de reuniões com outros técnicos	0	0%
Realização de reuniões com outros intervenientes	0	0%
Contactos informais com os diferentes intervenientes	2	13,3%
Realização de reuniões com o EE	7	46,7%
Utilização da caderneta do aluno como veículo de comunicação/troca de informações	10	66,6%
Utilização do horário de atendimento para troca de informações com o EE	13	86,7%
Realização de telefonemas ao EE	9	60%
Envio de cartas ao EE	3	19,8%
Visita ao domicílio ao EE	0	0%
Envio de informação aos responsáveis pela experiência laboral dos alunos (nas situações em que se aplique)	0	0%
Visita ao local da experiência laboral que o aluno frequenta (nas situações em que se aplique)	3	19,8%

Quadro n.º 19 - Identificação das dinâmicas de comunicação entre os diferentes intervenientes

Com esta questão pudemos verificar que, dos 15 DT, 13 utilizaram o horário de atendimento para troca de informações com o EE, indiciando existir uma comunicação efetiva com estes intervenientes no processo dos alunos. Ainda no que respeita ao contacto com os EE, 10 DT referem ter utilizado a caderneta do aluno como veículo de comunicação/troca de informações; 9 DT realizaram telefonemas ao EE e 7 DT referem a realização de reuniões específicas com o EE. Verifica-se ainda um pequeno número de DT (n=3) que utilizou o envio de carta como meio de comunicação com o EE.

No que respeita à forma de comunicação com outros intervenientes, destacamos a “Realização de reuniões com o DEE” referida por 12 dos 15 DT, parecendo denunciar um contacto estreito com estes intervenientes, no processo dos alunos. Do conjunto dos inquiridos, cerca de 50% (n=8) referem ainda a “Realização de reuniões com a presença de todos os intervenientes” como forma de comunicação. Com menor significado, os DT referem ainda outras formas de comunicação com os diferentes intervenientes como seja a “Realização de CT extraordinários” (n=3); a “Realização de reuniões com o SPO” (n=3); a “Visita ao local da experiência laboral que o aluno frequenta (nas situações em que se aplique)” (n=3) e “Contactos informais com os diferentes intervenientes” (n=2).

Passando, de seguida a apresentar os resultados obtidos na terceira das 5 questões relativas à experiência do DT como coordenador do PEI, verificámos o seguinte:

5.3. Sentiu dificuldades na coordenação do PEI?	n	%
Sim	11	73,3%
Não	4	26,7%

Quadro n.º 20 - Dificuldades na coordenação do PEI

Questionados os 15 DT acerca de terem sentido dificuldades na coordenação do PEI, a grande maioria (n=11) respondeu afirmativamente, transparecendo alguma insegurança, por parte dos DT, nesta matéria.

Relativamente às dificuldades sentidas, os DT foram ainda inquiridos no sentido de as especificarem e em que fase ou fases do processo se mostraram mais evidentes.

5.3.1. Se respondeu “sim” em que fase ou fases do processo sentiu mais dificuldades?	n	%
Elaboração/reformulação	11	73,3%
Implementação/acompanhamento	11	73,3%
Avaliação	7	46,7%

Quadro n.º 21 - Fases do processo em que sentiu mais dificuldades na coordenação do PEI

No que respeita às fases do processo, dos 15 DT, 11 referiram sentir dificuldades nas fases de “Elaboração/reformulação” e “Implementação/acompanhamento”, sendo que, em menor percentagem (n=7) referiram ter dificuldades na fase da “Avaliação”.

5.3.2. Relativamente à coordenação de cada uma das fases do processo, especifique os aspetos em que sentiu mais dificuldades								
Elaboração/reformulação	n	%	Implementação/acompanhamento	n	%	Avaliação	n	%
Participação de todos intervenientes	11	73,3%	Articulação entre todos intervenientes	11	73,3%	Participação de todos intervenientes	0	0%
Participação do DEE	0	0%	Articulação com o DEE	1	6,6%	Participação do DEE	0	0%
Participação do CT	1	6,6%	Dinâmica de articulação entre os docentes do CT	2	13,3%	Participação do CT	1	6,6%
Participação EE	1	6,6%	Articulação com o EE	1	6,6%	Participação do EE	0	0%
Participação do SPO	0	0%	Articulação com o SPO	0	0%	Participação do SPO	0	0%
Participação de outros intervenientes	1	6,6%	Articulação com outros intervenientes	0	0%	Participação de outros intervenientes	1	6,6%
Definição/elaboração da medida educativa CEI	9	60%	Implementação da medida educativa CEI	10	66,7%	Avaliação da implementação da medida educativa CEI	6	40%
Elaboração do PIT, nos casos aplicáveis	2	13,3%	Implementação do PIT, nos casos aplicáveis	0	0%	Avaliação do PIT	0	0%
Participação de todos os intervenientes na elaboração do PIT	0	0%				Avaliação/Revisão do PEI	0	0%
						Elaboração do Relatório Circunstanciado	3	20%
						Participação de todos os intervenientes na elaboração do Relatório Circunstanciado	0	0%

Quadro n.º 22 - Identificação das dificuldades em cada uma das fases do processo

Relativamente aos aspetos em que os DT tiveram mais dificuldades como coordenadores do PEI, destaca-se a “Participação de todos intervenientes” e a “Articulação entre todos intervenientes”, nas fases de Elaboração/Reformulação e Implementação/Acompanhamento, respetivamente, mencionadas por 11 DT. Dos 15 DT, 9 referem também terem sentido dificuldades na coordenação do processo aquando da “Definição/elaboração da medida educativa CEI”, na fase de Elaboração/Reformulação e 10 referem ter tido dificuldades durante a “Implementação da medida educativa CEI”, na fase da Implementação/Acompanhamento.

Com menos significado, podemos ainda referir outras dificuldades sentidas pelos DT na fase de Elaboração/Reformulação, como seja a “Participação do CT” (n=1); a “Participação do EE” (n=1); a “Participação de outros intervenientes” (n=1) e a “Elaboração do PIT, nos casos aplicáveis” (n=2). No que respeita à fase de Implementação/Acompanhamento foram referidas por 2 DT dificuldades na “Dinâmica de articulação entre os docentes do CT” e por 1 DT a “Articulação com o DEE” e a “Articulação com o EE”, respetivamente.

Quanto à fase de Avaliação, os DT (n=6) mostraram sentir mais dificuldade, enquanto coordenadores do processo, na “Avaliação da implementação da medida educativa CEI”. Ainda nesta fase, 3 DT referem ter tido dificuldades na “Elaboração do Relatório Circunstanciado”; 1 DT na “Participação do CT” e 1 DT na “Participação de outros intervenientes”.

6. Assinale, escolhendo uma ou mais opções, a sua opinião relativamente à implementação do PEI	n	%
Demonstrou ser um documento estático, de carácter administrativo, que só se construiu para dar cumprimento a um procedimento legal	2	13,3%
Demonstrou ser um documento dinâmico, orientador do processo educativo do aluno, que foi avaliado e reformulado sempre que se considerou pertinente	12	80%
Contribuiu para a organização da intervenção educativa	9	60%
Respondeu à especificidade das necessidades do aluno	9	60%
Permitiu a equidade educativa	4	26,7%
Promoveu o sucesso educativo do aluno	11	73,3%
Planeou a transição do aluno para a vida pós-escolar	4	26,7%
Assegurou a participação de todos os intervenientes no processo educativo do aluno	9	60%
Promoveu a articulação e o trabalho de equipa entre os diferentes intervenientes	7	46,7%
Assegurou a participação do EE na planificação da intervenção	5	33,3%
Garantiu a colaboração do EE na intervenção delineada para o seu educando	7	46,7%

Quadro n.º 23 - Recolha de opinião do DT relativamente à implementação do PEI

Dos resultados obtidos nesta questão, podemos mencionar que quase todos os DT (n=12) referem, relativamente à implementação do PEI, que este “Demonstrou ser um documento dinâmico, orientador do processo educativo do aluno, que foi avaliado e reformulado sempre que se considerou pertinente” e que “Promoveu o sucesso educativo do aluno” (n=11). Apenas 2 DT referem que a implementação do PEI “Demonstrou ser um documento estático, de carácter administrativo, que só se construiu para dar cumprimento a um procedimento legal”. Dos 15 DT, entre 7 a 9 referem que a implementação do PEI “Contribuiu para a organização da intervenção educativa” (n=9); “Respondeu à especificidade das necessidades do aluno” (n=9); “Assegurou a participação de todos os intervenientes no processo educativo do aluno” (n=9); “Promoveu a articulação e o trabalho de equipa entre os diferentes intervenientes” (n=7) e “Garantiu a colaboração do EE na intervenção delineada para o seu educando” (n=7).

Relativamente à questão 7 deste questionário, em que pretendemos saber se o CEI dos alunos foi considerado na elaboração do PCT, obtivemos os seguintes resultados que passamos a apresentar:

7. Foi tido em consideração o CEI dos alunos na elaboração do PCT?	n	%
Sim	15	100%
Não	0	0%

Quadro n.º 24 - Informação acerca do CEI dos alunos na elaboração do PCT

Nesta questão, dos 15 DT inquiridos foi unânime a resposta, uma vez que todos consideraram que o CEI foi tomado em consideração na elaboração do PCT.

No que respeita à questão 8, a apresentação dos resultados obtidos permitiu-nos conhecer a opinião do CT, segundo a perspetiva do DT, relativamente aos seus elementos terem ou não sentido mais dificuldades na sua prática pedagógica pelo facto de a turma incluir alunos com CEI.

8. Considera que os docentes sentiram mais dificuldades na sua prática pedagógica pelo facto da turma incluir alunos com CEI?	n	%
Sim	10	66,7%
Não	5	33,3%

Quadro n.º 25 - Conhecimento da opinião do CT

Perante os resultados apresentados podemos referir que 2 terços dos DT (n=10) mencionam que o CT sentiu mais dificuldades na sua prática pedagógica e um terço (n=5) que o CT não sentiu dificuldades, pela circunstância da turma incluir alunos com CEI.

9. Considera importante a realização de CT extraordinários para tratar do processo educativo destes alunos?	n	%
Sim	8	53,3%
Não	7	46,7%

Quadro n.º 26 - Opinião do DT relativamente à necessidade da realização de CT extraordinários

Como resposta a esta questão verificámos que a opinião divide-se entre os 15 DT inquiridos, uma vez que 8 consideram necessário a realização de CT extraordinários e 7 responderam que não.

Finalizamos o questionário aos DT com uma pergunta relacionada com a direcção da turma, em particular, comparativamente a experiências anteriores, pretendendo saber se o facto de incluir alunos com CEI dificultou o processo.

10. Relativamente à sua experiência, sentiu mais dificuldades na direcção desta turma, comparativamente com outras que não incluem alunos com CEI?	n	%
Sim	5	33,3%
Não	10	66,7%

Quadro n.º 27 - Dificuldades sentidas na direcção desta turma

Ao finalizarmos o questionário aos DT com uma pergunta relacionada com a direcção desta turma, comparativamente a experiências anteriores, dos 15 DT inquiridos 2 terços (n=10) referiram não terem tido mais dificuldades pelo facto da turma incluir alunos com CEI, enquanto que 1 terço respondeu que sim.

1.1.2. Questionário aos Docentes do Ensino Regular

1. Já teve, anteriormente, alunos com CEI a frequentarem a sua disciplina?	n	%
Sim	10	50%
Não	10	50%

Quadro n.º 28 - Experiência anterior dos DER com alunos com CEI

Com a resposta a esta questão verificámos que, no que respeita à experiência com alunos a frequentarem a sua disciplina, metade (n=10) dos docentes referem não ter experiência enquanto que a outra metade já experienciou essa situação anteriormente.

Nas questões 2 e 3 seguintes, pretendemos saber se os DER tiveram conhecimento prévio de que iriam ter alunos a frequentar a disciplina que lecionam e, perante esta realidade, como obtiveram informação acerca das suas NEE.

2. Teve conhecimento prévio que teria alunos com CEI a frequentarem a disciplina que leciona?	n	%
Sim	2	10%
Não	18	90%

Quadro n.º 29 - Conhecimento prévio da constituição da turma

Relativamente a esta questão verificamos que a maioria dos DER (n=18) não foi informada previamente da constituição das turmas em que iria lecionar, o que parece indicar que não é uma prática do agrupamento de escolas prestar essa informação, antes do início das aulas, aos docentes.

3. Como obteve informação acerca das NEE dos alunos ?	n	%
Consulta do processo individual	6	30%
Articulação com o DEE	10	50%
Articulação com o SPO	2	10%
Articulação com o EE	2	10%
Articulação com a DT	5	25%
Na primeira reunião do CT	5	25%

Quadro n.º 30 - Informação acerca das NEE dos alunos

No que respeita a saber como é que os DER obtiveram informação acerca das necessidades educativas específicas dos alunos, verificamos que cerca de metade (n=10) referem a “Articulação com o DEE”, sendo esta fonte de informação aquela a que um maior número de docentes recorreu. Para além deste recurso, 6 DER referem a “Consulta do processo individual”; 5 referem a “Articulação com a DT” e a recolha de informação “Na primeira reunião do CT” e 2 DER referem a “Articulação com o SPO” e a “Articulação com o EE”, respetivamente.

De salientar ainda que neste processo de recolha de informação alguns docentes recorreram a mais do que uma fonte.

4.1. Participou na definição do CEI?	n	%
Sim	14	70%
Não	6	30%

Quadro n.º 31 - Participação na definição do CEI

Questionados acerca da sua participação na definição do CEI, grande parte dos DER (n=14) responderam que sim. Com este resultado, apesar de se verificar o envolvimento de um número significativo dos DER, não deixa de ser curioso o facto de se verificar que 6 DER não participaram na definição do CEI uma vez que, se os alunos frequentam a sua disciplina, são também intervenientes no PEI.

4.2. Em que se fundamentou para a adaptação da disciplina que leciona ao CEI do aluno?	n	%
No PEI do aluno	9	45%
No Relatório Circunstanciado	7	35%
Em orientações/informações do DEE	12	60%
Em orientações/informações do DT	10	50%
Em informações do CT	10	50%
Em informações do EE	5	25%

Quadro n.º 32 - Adaptação da disciplina no âmbito do CEI do aluno

No que respeita à adaptação da disciplina no âmbito do CEI do aluno, cerca de metade dos DER responderam que se fundamentaram “Em orientações/informações do DEE” (n=12), “Em orientações/informações do DT” (n=10) e “Em informações do CT” (n=10), sendo estas as fontes de informação a que os DER mais recorreram. Das restantes opções, 5 DER referem ter-se fundamentado “Em informações do EE”. Dos DER inquiridos 4 referiram ainda outras opções, para além das propostas apresentadas, como a “Informação integrada no Programa com que trabalho com o aluno”; a “Anterior experiência com o aluno”, a “Observação e avaliação diagnóstica do aluno” e a “Planificação do ano anterior”, respetivamente. De salientar ainda o facto de apenas 9 DER se terem fundamentado no PEI do aluno e 7 no Relatório Circunstanciado.

4.3. Que estratégias implementou na sala de aula?	n	%
Participação do/os aluno/os em trabalhos de grupo	9	45%
Realização dos testes (adaptados ou não, conforme a situação)	3	15%
Realização de fichas de trabalho com a ajuda de algum colega	4	20%
Realização de fichas de trabalho com a ajuda do professor	11	55%
Realização de fichas de trabalho com a ajuda do DEE	3	15%
Utilização do computador	6	30%
Utilização de materiais de suporte	8	40%

Quadro n.º 33 - Estratégias implementadas com os alunos

Questionados acerca das estratégias implementadas na sala de aula com os alunos, os DER referiram maioritariamente a “Realização de fichas de trabalho com a ajuda do professor” (n=11), seguindo-se a “Participação do/os aluno/os em trabalhos de grupo” (n=9) e a “Utilização de materiais de suporte” (n=8). Em menor número, alguns DER referiram a “Utilização do computador” (n=6); a “Realização de fichas de trabalho com a ajuda de algum colega” (n=4); a “Realização dos testes (adaptados ou não, conforme a situação)” (n=3) e a “Realização de fichas de trabalho com a ajuda do DEE” (n=3). Verificamos ainda que 5 DER referiram outras estratégias utilizadas como seja o “Trabalho laboratorial e seus rituais” (n=1); “Trabalhos do seu interesse” (n=2); um “Maior

acompanhamento no decorrer das aulas” (n=1) e “As mesmas que utilizei com os outros alunos mas adaptadas aos alunos em questão” (n=1).

4.4. Como avaliou o/os aluno/os relativamente ao desenvolvimento das competências propostas na planificação para a disciplina?	n
“A avaliação foi feita sobretudo pela professora de ensino especial”	1
“Utilizando os critérios de avaliação descritos no CEI”	2
“Pelo interesse e cooperação”	2
“De acordo com a situação e a resposta que o aluno ia desenvolvendo”	1
“Em colaboração com a DEE”	1
“Satisfaz”	1
“Através de grelhas de observação e de avaliação específicas de conteúdos da disciplina”	1
“Com base nos trabalhos realizados”.	1
“Através da execução das tarefas propostas tendo em conta a qualidade, empenho e tempo. Assiduidade e pontualidade”	1
“O aluno foi avaliado pelo seu empenho na realização das tarefas”	1
“Todos foram avaliados da mesma forma que os colegas, apenas com duas alterações: avaliação básica ou inexistente dos conteúdos teóricos e adaptação dos conteúdos práticos para movimentos e tarefas exequíveis de serem realizadas”	1
“Quantitativamente”	1
“Grelhas de aferição”	1
“De acordo com os objetivos delineados no PEI”	1
“Pela realização das tarefas na sala de aula e comportamento”	1
“Tendo por base o dispositivo de avaliação da disciplina, com as devidas adaptações feitas para os alunos em questão”	1
“(…) a planificação foi adaptada a cada um dos alunos e a sua avaliação teve por base a respetiva planificação”	1
Não respondeu	1

Quadro n.º 34 - Avaliação dos alunos na disciplina

No que respeita à questão acerca de como os DER avaliaram cada aluno, relativamente ao desenvolvimento das competências propostas na planificação da sua disciplina, as respostas foram bastante dispersas. Verificámos que um grupo significativo de docentes (n=9) se refere à avaliação das competências de uma forma muito geral e vaga, quando obtemos respostas como “Pelo interesse e cooperação” (n=2); “O aluno foi avaliado pelo seu empenho na realização das tarefas” (n=1); “Pela realização das tarefas na sala de aula e comportamento” (n=1); “Através da execução das tarefas propostas tendo em conta a qualidade, empenho e tempo. Assiduidade e pontualidade” (n=1); “Com base nos trabalhos realizados” (n=1); “De acordo com a situação e a resposta que o aluno ia desenvolvendo” (n=1); “Satisfaz” (n=1) e “Quantitativamente” (n=1).

Por outro lado, em menor número (n=5), observámos que alguns docentes se referem à avaliação de uma forma planeada e organizada, sustentada em instrumentos de

avaliação das competências, quando respondem à questão com respostas como: “Através de grelhas de observação e de avaliação específicas de conteúdos da disciplina” (n=1); “Grelhas de aferição” (n=1); “Tendo por base o dispositivo de avaliação da disciplina, com as devidas adaptações feitas para os alunos em questão” (n=1); “ (...) a planificação foi adaptada a cada um dos alunos e a sua avaliação teve por base a respetiva planificação” (n=1) e “Todos foram avaliados da mesma forma que os colegas, apenas com duas alterações: avaliação básica ou inexistente dos conteúdos teóricos e adaptação dos conteúdos práticos para movimentos e tarefas exequíveis de serem realizadas” (n=1).

De salientar que apenas 2 DER se referiram à “Utilizando os critérios de avaliação descritos no CEI” e 1 DER “De acordo com os objetivos delineados no PEI”, apontando claramente para o proposto no PEI dos alunos.

Dos 20 DER inquiridos 1 respondeu ainda que a avaliação foi feita “Em colaboração com a DEE” e 1 DER, inexplicavelmente, que “A avaliação foi feita sobretudo pela professora de ensino especial”. Verificamos que 1 DER não respondeu a esta questão.

4.5. Participou na avaliação do PEI?	n	%
Sim	18	90%
Não	2	10%

Quadro n.º 35 - Participação na avaliação do PEI

Em resposta à questão se os DER participaram na avaliação do PEI, considerando-o na sua globalidade, a grande maioria dos docentes (n=18) respondeu afirmativamente, não deixando de ser curioso o facto de 2 DER responderem que não participaram, apesar de serem intervenientes no respetivo PEI.

No seguimento desta questão os DER foram inquiridos acerca de como participaram nessa avaliação. Dos 18 DER que responderam afirmativamente obtivemos as seguintes respostas:

4.5.1. De que forma participou na avaliação do PEI?	n	%
Troca de informações com o DT	4	20%
Troca de informações com o DEE	8	40%
Troca de informações no CT	11	55%
Participação em reuniões de avaliação com os outros intervenientes	4	20%
Registo na ficha de acompanhamento do PEI do aluno	7	35%
Registo na ficha de informação de avaliação trimestral	14	70%
Participação na elaboração do Relatório Circunstanciado, no final do ano letivo	7	35%

Quadro n.º 36 - Forma de participação na avaliação do PEI

Como resposta a esta questão, uma grande maioria de DER refere o “Registo na ficha de informação de avaliação trimestral” (n=14) e a “Troca de informações no CT” (n=11) como formas de participação na avaliação do PEI. Outras formas de participação referidas com algum significado pelos docentes são a “Troca de informações com o DEE” (n=8), o “Registo na ficha de acompanhamento do PEI do aluno” (n=7) e a “Participação na elaboração do Relatório Circunstanciado, no final do ano letivo” (n=7). Um pequeno grupo (n=4) refere a “Participação em reuniões de avaliação com os outros intervenientes” e a “Troca de informações com o DT”, respetivamente.

Após a apresentação dos resultados relativamente a um conjunto de questões acerca da participação do DER no PEI do aluno, passamos à questão seguinte em que solicitamos a opinião dos docentes acerca do contributo da implementação da medida CEI na intervenção com os alunos.

5. Considera que a implementação da medida CEI contribuiu para:	n	%
Planear a curto, médio e longo prazo	8	40%
Identificar as competências a desenvolver com o aluno	10	50%
Identificar os conteúdos programáticos a lecionar	5	25%
Definir as estratégias e os recursos a utilizar	11	55%
Promover o desenvolvimento de competências específicas	7	35%
Promover o desenvolvimento de competências numa perspetiva funcional, perspetivando a transição do aluno para a vida pós escolar	12	60%
Promover o desenvolvimento transversal de competências	4	20%
Avaliar a aquisição de competências a cada disciplina	5	25%
Não respondeu	1	5%

Quadro n.º 37 - Opinião dos DER acerca do contributo da implementação da medida CEI

Dos 20 DER inquiridos cerca de metade responderam que a implementação da medida CEI contribuiu para “Promover o desenvolvimento de competências numa perspetiva funcional, perspetivando a transição do aluno para a vida pós escolar” (n=12), para “Definir as estratégias e os recursos a utilizar” (n=11) e para “Identificar as competências a desenvolver com o aluno” (n=10), indiciando que, para cerca de 50% dos DER intervenientes no PEI a medida CEI se mostrou facilitadora na organização da intervenção com os *alunos*. Por outro lado, na sequência destas respostas é interessante verificar que só 7 DER consideram que a medida CEI contribuiu para “Promover o desenvolvimento de competências específicas” e 5 DER para “Identificar os conteúdos programáticos a lecionar”, opções estas, que se enquadram numa mesma lógica das anteriores. O facto de apenas 4 DER referirem como contributo da implementação do CEI o “Promover o desenvolvimento transversal de competências” poderá indiciar que ainda

não se considere que com esta medida se promova a transdisciplinaridade entre os diversos conteúdos e disciplinas, com o objetivo da promoção de competências, no âmbito do PEI, documento orientador de todo o processo educativo dos alunos.

De registar ainda que 8 DER referiram que a implementação do CEI contribuiu para “Planear a curto, médio e longo prazo” e 5 DER consideraram que contribuiu para “Avaliar a aquisição de competências a cada disciplina”.

6. Em que medida o PEI contribuiu para a organização da intervenção educativa:	n	%
Permitiu a organização e distribuição da intervenção pelos diferentes responsáveis pela resposta educativa	7	35%
Clarificou o tipo de intervenção de cada responsável	8	40%
Proporcionou o trabalho de equipa e a partilha de experiências entre os diversos intervenientes	7	35%
Permitiu a gestão atempada dos recursos humanos	3	15%
Promoveu a rentabilização dos recursos humanos (impedindo sobreposições de responsabilidades)	3	15%
Permitiu a intervenção no aluno como um todo em interação constante com o seu meio	5	25%
Permitiu a avaliação da aquisição de competências nas diferentes áreas de intervenção	6	30%
Não respondeu	4	20%

Quadro n.º 38 - Opinião dos DER acerca do contributo do PEI na organização da intervenção

No que respeita a esta questão, dos 20 DER inquiridos 4 não responderam. Assim sendo obtivemos, dos 16 DER, as seguintes respostas: metade dos docentes (n=8) considerou que o PEI “Clarificou o tipo de intervenção de cada responsável”, 7 DER referiram que “Permitiu a organização e distribuição da intervenção pelos diferentes responsáveis pela resposta educativa” e 7 sinalizaram que o PEI “Proporcionou o trabalho de equipa e a partilha de experiências entre os diversos intervenientes”. Verificamos ainda que apenas 6 DER consideraram que o PEI “Permitiu a avaliação da aquisição de competências nas diferentes áreas de intervenção” e 5 DER que “Permitiu a intervenção no *aluno* como um todo em interação constante com o seu meio”. Uma pequena minoria refere que o PEI “Permitiu a gestão atempada dos recursos humanos” (n=3) e que “Promoveu a rentabilização dos recursos humanos (impedindo sobreposições de responsabilidades)” (n=3), indiciando que, provavelmente, não proporcionou um trabalho transdisciplinar entre todos os intervenientes.

7. Estabeleceu articulação com o DEE para elaboração e adequação de material e estratégias específicas?	n	%
Sim	11	55%
Não	9	45%

Quadro n.º 39 - Articulação com o DEE

No que respeita a esta questão os resultados foram equilibrados, uma vez que 11 DER referem ter estabelecido articulação com o DEE e 9 não.

8. Teve ou não a colaboração do DEE na elaboração e adequação de material e estratégias específicas?	n	%
Sim	10	50%
Não	10	50%

Quadro n.º 40 - Colaboração do DEE

Dos resultados obtidos com esta questão, 10 dos DER referiram que tiveram a colaboração do DEE e os outros 10 não.

9. Considera que os alunos beneficiaram em frequentar a sua disciplina?	n	%
Sim	14	70%
Não	5	25%
Não respondeu	1	5%

Quadro n.º 41 - Opinião dos DER acerca dos benefícios para os alunos em frequentarem a sua disciplina

Nesta questão 1 DER não respondeu. Dos 19 docentes que responderam a esta questão a grande maioria (n=14) são de opinião que os alunos beneficiaram em frequentar a sua disciplina e 5 DER consideram que não.

No seguimento desta questão pretendemos saber se os DER consideram que a implementação da medida CEI se mostrou eficaz no desenvolvimento do processo educativo dos alunos.

10. Considera a medida CEI uma resposta eficaz para o desenvolvimento do processo educativo destes alunos?	n	%
Sim	14	70%
Não	5	25%
Não respondeu	1	5%

Quadro n.º 42 - Eficácia da implementação da medida CEI no desenvolvimento do processo educativo dos alunos

Relativamente a esta questão obtivemos exatamente a mesma percentagem nas respostas que na questão anterior, isto é, 14 DER consideram que a implementação da medida CEI se mostrou eficaz no desenvolvimento do processo educativo dos alunos e 5 DER não.

11. O facto de os alunos frequentarem a sua disciplina interferiu no “rendimento” da turma?	n	%
Sim	6	30%
Não	12	60%
Não respondeu	2	10%

Quadro n.º 43 - Interferência da inclusão dos alunos no "rendimento" da turma

Dos DER inquiridos 2 não responderam a esta questão, verificando-se que, nas 18 respostas 12 DER são da opinião que o facto de os alunos frequentarem a sua disciplina não interferiu no “rendimento” da turma, enquanto que 6 DER referem o contrário.

12. Sentiu dificuldades na adaptação da disciplina ao CEI do aluno?	n	%
Não	9	45%
Sim	11	55%

Quadro n.º 44 - Dificuldades sentidas na adaptação da disciplina no âmbito do CEI do aluno

Relativamente a esta questão, mais uma vez as opiniões apresentam-se divididas: 9 DER referem não ter tido dificuldades na adaptação da disciplina, no âmbito do CEI do aluno e 11 DER afirmam ter sentido dificuldades.

12.1. Quais as dificuldades que sentiu na adaptação da disciplina ao CEI do aluno?	n
“Dificuldades em termos de prática e materiais”	2
“Não saber o que reduzir”	2
“Dificuldades inerentes à minha ignorância relativa a estes casos”	1
“Inerentes às dificuldades específicas do aluno”	1
“Falta de formação e apoio da educação especial”	1
“A minha dificuldade esteve relacionada com a falta de preparação e de formação para receber alunos com esta NEE na sala”	1
“Em alguns casos não se justifica a frequência da disciplina por incapacidade de individualizar o ensino”	1
“A ligação ao currículo nacional”	1
“O desconhecimento dos pré-requisitos que o aluno já tinha”	1

Quadro n.º 45 - Descrição das dificuldades

Ao analisarmos as dificuldades apresentadas pelos DER verificámos que 3 docentes referem a falta de preparação e formação como podemos observar nas respostas “A minha dificuldade esteve relacionada com a falta de preparação e de formação para receber alunos com esta NEE na sala”, “Falta de formação e apoio da educação especial” e “Dificuldades inerentes à minha ignorância relativa a estes casos”. Verificamos também que um grupo de 5 DER refere não saber como fazer a adequação do currículo e de materiais, ao observarmos respostas como “Dificuldades em termos de prática e materiais” (referido por 2 DER), “A ligação ao currículo nacional” e “Não saber o que reduzir” (referido também por 2 DER). Do grupo dos docentes inquiridos, 1 refere-se às dificuldades específicas do

aluno, como um obstáculo na adaptação da disciplina e 1 DER refere como dificuldade o facto de desconhecer os “Pré-requisitos que o aluno já tinha”. Observamos ainda que 1 DER refere que “Em alguns casos, não se justifica a frequência da disciplina por incapacidade de individualizar o ensino”.

13. Sentiu dificuldades na inclusão dos alunos na sala de aula?	n	%
Sim	15	75%
Não	5	25%

Quadro n.º 46 - Dificuldades sentidas na inclusão dos alunos na sala de aula

Relativamente a esta questão, dois terços dos inquiridos (n=15) referiram ter tido dificuldades na inclusão dos alunos na sala de aula, o que revela que para este grupo de docentes, de uma forma geral, este facto ainda é um constrangimento.

13.1. Quais as dificuldades que sentiu na inclusão dos alunos na sala de aula?	n
“Ritmos de trabalho diferentes que por vezes podem ser “perturbantes” na planificação prevista”	1
“Muitas vezes os alunos NEE necessitavam de um acompanhamento mais individualizado e tornava-se complicado uma vez que o resto da turma também exigia mais atenção”	1
“O facto destes alunos não terem acompanhamento nas atividades por falta de recursos humanos e de tempo, pois o tempo é distribuído por todos”	2
“Poucas”	2
“Falta de condições na sala de aula; turmas grandes e difíceis”	1
“Por vezes, não ser possível prestar-lhe um apoio mais individualizado”	1
“Falta de tempo e espaço. As turmas são grandes e problemáticas a vários níveis: educação-regras de comportamento, pré-requisitos e perspectivas de futuro individual”	1
“Relação com os restantes alunos da turma”	1
“O aluno deveria ser incluído numa turma calma e bem comportada”	1
“Existem atividades em que a inclusão não é possível”	1
“Dar mais atenção ao aluno numa turma com muitos alunos”	1
“A variedade de ritmos no geral de todos na turma”	1
“O facto de, por vezes, termos que permitir situações que não permitimos aos outros alunos”	1

Quadro n.º 47 - Descrição das dificuldades na inclusão dos alunos na sala de aula

No que respeita à descrição das dificuldades, uma parte dos DER (n=6) apresentam como obstáculo a falta de tempo para um ensino individualizado, como podemos verificar em respostas como “Dar mais atenção ao aluno numa turma com muitos alunos”, “Muitas vezes os alunos NEE necessitavam de um acompanhamento mais individualizado e tornava-se complicado uma vez que o resto da turma também exigia mais atenção”, “O facto destes alunos não terem acompanhamento nas atividades por falta de recursos humanos e de tempo, pois o tempo é distribuído por todos” (referido por 2 DER), “Falta de tempo e espaço. As turmas são grandes e problemáticas a vários níveis: educação-regras de comportamento, pré-requisitos e perspectivas de futuro individual” e “Por vezes, não ser

possível prestar-lhe um apoio mais individualizado”. Outro grupo (n=3) refere a falta de condições da sala de aula referindo “Falta de condições na sala de aula; turmas grandes e difíceis”, “O aluno deveria ser incluído numa turma calma e bem comportada” e “A variedade de ritmos no geral de todos na turma”. Dos inquiridos, 1 DER apresenta a “Relação com os restantes alunos da turma” como uma dificuldade na inclusão dos alunos na sala de aula.

Nesta descrição das dificuldades verificámos ainda que 2 DER referem serem “Poucas” as dificuldades, não especificando quais, 1 docente refere os “Ritmos de trabalho diferentes que por vezes podem ser perturbantes na planificação prevista”, outro ainda refere como dificuldade “O facto de, por vezes, termos que permitir situações que não permitimos aos outros alunos” e por último 1 DER refere mesmo que “Existem atividades em que a inclusão não é possível”.

Neste sentido, com a questão seguinte quisemos averiguar junto dos DER se consideram importante ter formação na área das necessidades educativas especiais, de forma a facilitar a sua intervenção com este grupo de alunos.

14. Considera importante ter formação na área das NEE?	n	%
Sim	15	75%
Não	1	5%
Não respondeu	4	20%

Quadro n.º 48 - Formação na área das NEE

Em resposta à questão colocada, curiosamente 4 DER não responderam. Dos restantes 16 docentes só 1 respondeu não considerar importante ter formação na área das NEE, de forma a facilitar a sua intervenção com este grupo de alunos. Os restantes 15 DER responderam afirmativamente, confirmando alguns indícios de pouca informação/formação nesta área, que foram sendo evidentes nas respostas a algumas das questões anteriores.

1.1.3. Questionário aos Docentes de Educação Especial

Ao iniciarmos a apresentação dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários aos DEE gostaríamos de relembrar o facto de, apesar de terem sido inquiridos 7 docentes, as respostas obtidas são referentes a 20 alunos, uma vez que cada DEE apoia mais do que um aluno.

1. Este ano o aluno foi apoiado por si pela primeira vez?	n	%
Sim	12	60%
Não	8	40%

Quadro n.º 49 – Continuidade do DEE no apoio aos alunos

Relativamente a esta questão e no que respeita aos 20 alunos apoiados, 8 mantiveram o mesmo DEE e 12 conheceram um novo docente, não se tendo verificado continuidade do DEE em mais de metade dos alunos apoiados.

2. Quais foram os procedimentos adotados por si, no início do ano, relativamente à recolha de informação e organização da intervenção com o aluno?	n	%
Consulta do processo individual	20	100%
Presença na reunião de apresentação, no primeiro dia aulas	14	70%
Contacto/reunião com o DT	20	100%
Articulação com o SPO	7	35%
Contacto/reunião com o EE	20	100%
Primeira reunião de CT	18	90%
Contactos/reuniões com os diferentes intervenientes	8	40%

Quadro n.º 50 - Procedimentos adotados na recolha de informação e organização da intervenção com o aluno

Em resposta a esta questão verificou-se que, no início do ano, todos os DEE (n=7) consultaram o processo individual do aluno, estabeleceram contacto com o DT e com os EE, no sentido de recolher de informação e organizar a intervenção. Podemos referir ainda que, provavelmente, todos os DEE recolheram informação na primeira reunião de CT, uma vez que esta questão foi respondida relativamente a 18 alunos e sabemos que cada docente apoia mais que 2 alunos.

Relativamente à presença na reunião de apresentação, no primeiro dia aulas, observamos que foi um procedimento adotado pelos DEE relativamente a 14 alunos, assim como, em menor número, a articulação com o SPO, que só se verificou relativamente a 7 alunos e contactos/reuniões com os diferentes intervenientes, que ocorreram relativamente a 8 alunos.

No que respeita ao procedimento de contactos/reuniões com diferentes intervenientes, os DEE referem o contacto com o psicólogo relativamente a 6 alunos, o contacto com o terapeuta da fala relativamente a 4 alunos, o contacto com o DEE do ano anterior relativamente a 3 alunos, o contacto com a representante da Comissão de Protecção a Crianças e Jovens (CPCJ) relativamente a 2 alunos e o contacto com o fisioterapeuta e com o AO que “trabalha” com o aluno, relativamente a 1 aluno, respetivamente.

3. A elaboração/revisão do PEI foi feita em conjunto pelo DT, DEE e EE?	n	%
Sim	13	65%
Não	7	35%

Quadro n.º 51 - Articulação dos intervenientes na elaboração/revisão do PEI

Quanto à articulação dos intervenientes na elaboração/revisão do PEI, podemos verificar que relativamente a cerca de dois terços dos alunos (n=13) foram elaborados/revistos em conjunto com o DT, com o DEE e com o EE, enquanto que, relativamente 7 alunos, esta articulação não aconteceu.

Relativamente ao conjunto das questões que se seguem, em que inquirimos os DEE acerca dos aspetos que teve em consideração na sua participação na elaboração, implementação e avaliação do PEI dos alunos, obtivemos os seguintes resultados:

4.1. Que aspetos teve em consideração na elaboração do CEI e do PIT, nos casos em que este último se aplicar?	n	%
A consulta do último Relatório Circunstanciado	19	95%
A avaliação diagnóstica das competências do aluno	18	90%
As necessidades específicas do aluno	20	100%
Avaliação e orientação vocacional do aluno	12	60%
A opinião do CT	12	60%
A opinião do aluno (desejos, interesses, aspirações e motivações)	17	85%
A opinião do EE	15	75%
A organização do currículo numa perspetiva funcional	14	70%
A aprendizagem das competências definidas em contexto reais	13	65%

Quadro n.º 52 - Elaboração do PEI

Pela análise do quadro anterior, podemos concluir que, na elaboração da quase totalidade dos PEI, os DEE consideraram a consulta do último Relatório Circunstanciado, a avaliação diagnóstica das competências do aluno e as suas necessidades específicas, relativamente a 19, 18 e 20 alunos, respetivamente. A opinião do aluno foi considerada em 15 PEI e a do EE em 17. Apesar dos restantes aspetos terem sido considerados num menor número de PEI, foi significativa a sua representação sendo que a organização do currículo numa perspetiva funcional foi ponderada em 14 PEI, a aprendizagem das competências definidas em contexto reais em 13, a opinião do CT e a avaliação e orientação vocacional do *aluno*, em 12 PEI respetivamente.

4.2. Em que áreas prestou o apoio de educação especial?	n	%
Língua Portuguesa Funcional	13	65%
Matemática Funcional	13	65%
Atividades Vida Diária	5	25%
Autonomia Pessoal e Social	12	60%
Outras	11	55%
Não respondeu	7	35%

Quadro n.º 53 - Áreas de intervenção do DEE

No que respeita a esta questão, as áreas em que os DEE mais referiram prestar apoio, relativamente aos 20 alunos alvo no nosso estudo, foram a Língua Portuguesa Funcional (n=13), a Matemática Funcional (n=13) e a Autonomia Pessoal e Social (n=12). Verificámos também que foram apoiados 5 alunos na área das Atividades da Vida Diária.

Para além destas áreas mais comumente referidas pelos DEE, foram sinalizadas outras, prestadas a um número menor de alunos como seja o apoio nas áreas da Comunidade (n=3), Desenvolvimento Cognitivo (n=3) e Saúde e Bem Estar (n=2). Refere-se ainda, relativamente a 3 alunos, o apoio em Projetos Diversos em Parceria. De salientar que não obtivemos resposta a esta questão relativamente a 7 alunos, o que não deixa de ser difícil de compreender uma vez que, relativamente a estes alunos, as restantes questões foram todas respondidas.

4.3. Que estratégias implementou no apoio ao aluno?	n	%
Participação do aluno em trabalhos de grupo	18	90%
Realização de fichas de trabalho	16	80%
Utilização de computador/ <i>software</i> educativo	20	100%
Utilização de materiais de suporte	19	95%
Aprendizagem em contexto real	14	70%
Apoio em contexto de sala de aula	2	10%
Apoio individualizado na sala de educação especial	13	65%
Apoio em pequeno grupo na sala de educação especial	18	90%

Quadro n.º 54 - Estratégias implementadas com o aluno

No que diz respeito às estratégias adotadas pelo DEE no apoio ao aluno, verificámos que as mais assinaladas foram a utilização de computador/*software* educativo (n=20), a utilização de materiais de suporte (n=19), a participação do aluno em trabalhos de grupo (n=18) e o apoio em pequeno grupo na sala de educação especial (n=18), adotadas com quase todos os alunos, indiciando uma diversificação nas estratégias de intervenção utilizadas. Em seguida e por ordem crescente, estratégias como o apoio individualizado na sala de educação especial, a aprendizagem em contexto real e a realização de fichas de trabalho, foram adotadas com 13, 14 e 16 alunos, respetivamente.

4.4. Quais os intervenientes com quem articulou na elaboração, implementação e avaliação do PEI?	Elaboração		Implementação		Avaliação	
	n	%	n	%	n	%
DT	15	75%	16	80%	15	75%
CT	6	30%	11	55%	14	70%
Docentes intervenientes no CEI do aluno	12	60%	14	70%	19	95%
EE	11	55%	10	50%	8	40%
Aluno	8	40%	5	25%	6	30%
SPO	5	25%	2	10%	3	15%
Técnicos	6	30%	5	25%	7	35%
AO	8	40%	11	55%	9	45%
Responsável pela experiência laboral	4	20%	10	50%	8	40%

Quadro n.º 55 - Intervenientes na elaboração, implementação e avaliação do PEI com quem o DEE articulou

Da análise dos resultados obtidos com esta questão verificámos que, no que respeita à elaboração do PEI, os intervenientes com quem os DEE articularam em maior número foram o DT (relativamente a 15 alunos), seguindo-se os docentes intervenientes no CEI do aluno (relativamente a 12 alunos) e os EE (relativamente a 11 alunos). Verificámos ainda que os DEE referiram ter articulado, em 8 PEI com os alunos e com os AO, respetivamente, em 6 PEI com o CT e também com os técnicos que intervêm com o aluno, em 5 PEI com o SPO e em 4 PEI com os responsáveis pela experiência laboral de alguns alunos.

Durante o processo de implementação do PEI os DEE referem ter articulado, em maior número e relativamente a 16 alunos, com os DT, seguindo-se com os docentes intervenientes no CEI do aluno (relativamente a 14 alunos), com o CT e os AO (relativamente a 11 alunos, respetivamente) e com os EE e os responsáveis pela experiência laboral de alguns alunos (relativamente a 10 alunos, respetivamente). Verificámos ainda, em menor percentagem, que os DEE referiram ter articulado, em 5 PEI com os alunos e com os técnicos, respetivamente e em 2 PEI com o SPO.

Finalmente e no que respeita à avaliação, os docentes intervenientes no CEI do aluno foram assinalados pelos DEE como intervenientes quase em todos os PEI (n=19), seguindo-se a referência aos DT, relativamente à sua intervenção em 15 e ao CT no que se refere a 14 PEI. Em menor número são assinalados como intervenientes em 9 PEI os AO e em 8 os EE e os responsáveis pela experiência laboral dos alunos. Em 7 PEI são referidos como intervenientes os técnicos e em 6 o aluno. O SPO foi assinalado em apenas 3 PEI o que evidencia uma lacuna significativa relativamente à não participação do psicólogo na avaliação dos restantes 17 PEI.

4.5. Como desenvolveu a dinâmica de articulação com os diferentes intervenientes?	n	%
Troca de impressões sobre o comportamento do aluno	18	90%
Construção em conjunto de materiais de ensino	7	35%
Troca de impressões sobre as dificuldades do aluno	19	95%
Planificação conjunta das aulas	3	15%
Troca de impressões sobre a intervenção com o aluno	15	75%
Articulação dos conteúdos a desenvolver com aluno	19	95%
Troca de materiais de ensino	14	70%
Apoio no contexto de sala de aula	4	20%

Quadro n.º 56 - Desenvolvimento do processo de articulação entre o DEE e os intervenientes

No que respeita ao desenvolvimento da dinâmica do processo de articulação com os diferentes intervenientes, no âmbito da implementação do PEI de cada aluno, e perante as várias opções de resposta, os DEE assinalaram três, que adotaram preferencialmente, relativamente ao universo dos 20 alunos: a troca de impressões sobre as dificuldades do aluno (n=19), a articulação dos conteúdos a desenvolver com aluno (n=19) e a troca de impressões sobre o comportamento do aluno (n=18). A troca de materiais de ensino e de impressões sobre a intervenção com o aluno foi utilizada pelos DEE relativamente a 14 e 15 alunos, respetivamente. A construção, em conjunto, de materiais de ensino, o apoio no contexto de sala de aula e a planificação conjunta das aulas, foram as estratégias de articulação a que os DEE recorreram com menor frequência, sendo referidas apenas e relativamente a 7, 4 e 3 alunos, respetivamente.

4.6. Sentiu dificuldades na articulação com os diferentes intervenientes?	n	%
Sim	12	60%
Não	8	40%

Quadro n.º 57 - Dificuldades dos DEE na articulação com os intervenientes

Quando questionados os 7 DEE, no que respeita à articulação com os diferentes intervenientes no PEI, verificamos que foram sentidas dificuldades relativamente a mais de metade (n=12) dos 20 alunos, apresentando-se, deste modo, como um constrangimento no processo educativo dos alunos.

4.6.1. Com quem sentiu mais dificuldades?	n	%
Com o CT	8	66,6%
Com os técnicos	0	0%
Com o DT	2	16,6%
Com os AO	0	0%
Com os docentes intervenientes no CEI	3	24,9%
Com os responsáveis do estágio	0	0%
Com o SPO	2	16,6%
Com o EE	1	8,3%

Quadro n.º 58 - Com quem foram sentidas mais dificuldades

Neste universo de 12 PEI, foi referido em 8 o CT como sendo o interveniente com quem o DEE teve mais dificuldades. Foram ainda referidas dificuldades relativamente à articulação com os docentes intervenientes no CEI em 3 PEI, com o SPO e com o DT em 2 PEI e com o EE em 1 PEI.

Com a questão seguinte pretendemos saber, em particular e no que respeita ao CEI, que aspetos facilitaram ou constituíram uma barreira na sua implementação em contexto de sala de aula.

4.7. Que aspetos funcionaram como facilitadores ou barreiras, na implementação do CEI do aluno em contexto de sala de aula?	Facilitador		Barreira		Não respondeu	
	n	%	n	%	n	%
Atitudes dos docentes	12	60%	6	30%	2	10%
Empatia com o aluno	17	85%	3	15%	0	0%
Metodologias de ensino/estratégias diversificados	14	70%	6	30%	0	0%
Materiais e recursos utilizados	15	75%	4	20%	1	5%
Envolvência em atividades no contexto de turma	15	75%	4	20%	1	5%
Avaliação do aluno	15	75%	4	20%	1	5%
Apoio individualizado ao aluno	15	75%	2	10%	3	15%
Informação sobre a problemática do aluno	18	90%	0	0%	2	10%
Articulação com o DEE	19	95%	1	5%	0	0%
Articulação com todos os intervenientes	11	55%	8	40%	1	5%
Outros	2	10%	5	25%	0	0%

Quadro n.º 59 - Facilitadores ou barreiras na implementação do CEI do aluno em contexto de sala de aula

Começando por analisar, em primeiro lugar, os aspetos que foram facilitadores na implementação do CEI do aluno no contexto de sala de aula, com base no que o DEE pode observar relativamente à intervenção dos DER, verificamos que relativamente a quase todos os alunos (n=19) foi sinalizada a articulação com o DEE. Foram ainda referidos como facilitadores, relativamente a 18 alunos, a informação sobre a problemática do aluno e a empatia pelo aluno no que respeita a 17 alunos. Outros aspetos referidos pelos DEE relativamente a um grande número de alunos (n=15), foram os materiais e recursos utilizados, a envolvimento em atividades no contexto de turma, a avaliação do aluno e o apoio individualizado ao aluno. No que respeita a metodologias de ensino/estratégias diversificadas, atitudes dos docentes e articulação com todos os intervenientes, embora em menor número, também foram referidas pelos DEE relativamente a 14, 12 e 11 alunos, respetivamente, como facilitadores na implementação do CEI em contexto de sala de aula.

Relativamente a apenas 2 alunos os DEE acrescentaram ainda outros aspetos que funcionaram como facilitadores: “A participação do encarregado de educação foi bastante

presente e enriquecedora para o desenvolvimento do ensino aprendizagem do aluno” e o “Relacionamento interpessoal entre pares da educação especial”.

Passando a analisar os aspetos que foram considerados pelos DEE como barreiras na implementação do CEI do aluno no contexto de sala de aula, verificamos que a articulação com todos os intervenientes foi assinalada em maior número e relativamente a 8 alunos, seguida das metodologias de ensino/estratégias diversificadas e as atitudes dos docentes, assinaladas em 6 alunos e os materiais e recursos utilizados, a envolvimento em atividades no contexto de turma e a avaliação relativamente a 4 alunos. Considerado como barreira foi ainda assinalada pelos DEE a empatia com o aluno (relativamente a 3 alunos), o apoio individualizado ao aluno (relativamente a 2 alunos) e a articulação com o DEE (relativamente a apenas 1 aluno).

Foram ainda referidas pelos DEE outros aspetos que funcionaram como barreiras, relativamente a 5 alunos: o “Contexto familiar da aluna”, a “Pouca sensibilidade por parte do órgão de gestão em relação à educação especial”, a “Situação social da aluna”, o “Não cumprimento do horário estabelecido inviabilizando, por vezes, o cumprimento do plano delineado” e “A família, nomeadamente no acompanhamento e atenção ao aluno”.

4.8. Refira a sua opinião relativamente à implementação do PEI:	n	%
Demonstrou ser um documento estático, de carácter administrativo, que só se elabora para dar cumprimento a um procedimento legal	1	5%
Demonstrou ser um documento dinâmico, orientador do processo educativo do aluno que foi avaliado e reformulado sempre que se considerou pertinente	19	95%
Contribuiu para a organização da intervenção educativa	18	90%
Respondeu à especificidade das necessidades do aluno	19	95%
Permitiu a equidade educativa	8	40%
Promoveu o sucesso educativo do aluno	12	60%
Planeou a transição do aluno para a vida pós escolar	15	75%
Assegurou a participação de todos os intervenientes no processo educativo do aluno	12	60%
Promoveu a articulação e o trabalho de equipa entre os diferentes intervenientes	13	65%
Assegurou a participação do EE na planificação da intervenção	5	25%
Garantiu a colaboração do EE na intervenção delineada para o seu educando	10	50%

Quadro n.º 60 - Opinião do DEE relativamente à implementação do PEI

Analisando a opinião dos DEE no que respeita aos 20 alunos que apoiaram, verificámos que consideram que o seu PEI demonstrou ser um documento dinâmico, orientador do processo educativo do aluno, que foi avaliado e reformulado sempre que se considerou pertinente e que respondeu à especificidade das necessidades do aluno (relativamente a 19 alunos), tendo contribuído para a organização da intervenção educativa (relativamente a 18 alunos). Relativamente a 15 alunos, os DEE consideram que o PEI

planeou a transição do aluno para a vida pós-escolar e no que respeita a 13 alunos que promoveu a articulação e o trabalho de equipa entre os diferentes intervenientes. Os DEE referem, ainda, que para 12 alunos o PEI assegurou a participação de todos os intervenientes no processo educativo do aluno e promoveu o seu sucesso educativo. Em metade dos alunos (n=10) o PEI garantiu a colaboração do EE na intervenção delineada para o seu educando, permitindo a equidade educativa em cerca de 8 alunos e assegurando a participação do EE na planificação da intervenção no que respeita a 5 alunos. Apenas 1 DEE referiu que, relativamente a 1 aluno, o PEI demonstrou ser um documento estático, de carácter administrativo, que só se elaborou para dar cumprimento a um procedimento legal.

5. Das seguintes afirmações refira aquela que retrata a realidade que prevaleceu relativamente a cada aluno que apoiou	n	%
“O processo educativo do aluno foi conduzido pelo DT, nomeadamente na elaboração e avaliação do PEI expressa no final do ano letivo no Relatório Circunstanciado”	1	5%
“O processo educativo do aluno foi conduzido pelo DEE nomeadamente na elaboração e avaliação do PEI expressa no final do ano letivo no Relatório Circunstanciado”	19	95%

Quadro n.º 61 - Coordenação do PEI

Após a análise desta última questão colocada aos DEE, relativamente à sua opinião no que respeita à coordenação do PEI de cada um dos alunos que apoiou, verificámos que só 1 DEE refere que, relativamente a 1 aluno, o processo educativo foi conduzido pelo DT, nomeadamente na elaboração e avaliação do PEI, expressa no final do ano letivo no Relatório Circunstanciado.

1.1.4. Questionário aos Assistentes Operacionais

Antes de iniciarmos a apresentação dos resultados dos questionários aplicados aos 27 AO, cabe-nos referir que, durante o período a que se reporta o nosso estudo, nem todos tiveram uma intervenção direta e específica com os alunos em questão, embora convivam com todos eles, diariamente, no contexto escolar.

1. Já tinha tido alguma experiência, no contexto de escola, com alunos com estas características?	n	%
Sim	6	22,2%
Não	21	77,8%

Quadro n.º 62 - Experiência anterior com alunos com DID e CEI

Em resposta a esta questão verificamos que só cerca de 6 dos 27 AO já tinham experiência anterior com este grupo de alunos, revelando-se ser uma realidade nova para a maior parte dos AO inquiridos. Este resultado pode significar que os AO que responderam

não ter experiência, exerçam as suas funções na ES que os alunos estão a frequentar pela primeira vez (os alunos que frequentam o 9.º ano).

2. Foi informado acerca dos alunos que iriam frequentar a escola?	n	%
Sim	13	48,15
Não	14	51,85

Quadro n.º 63 - Informação prévia acerca dos alunos na escola

Relativamente à informação prévia acerca dos alunos que iriam frequentar a escola, cerca de metade dos AO inquiridos (n=13) responderam afirmativamente.

3. Teve alguma função específica no que respeita ao acompanhamento de algum dos alunos?	n	%
Sim	4	14,8
Não	21	77,8
Não respondeu	2	7,4

Quadro n.º 64 - Função específica no acompanhamento dos alunos

No que respeita a esta questão, verificámos que, dos AO inquiridos, uma grande percentagem (n=21) não teve nenhuma função específica no acompanhamento dos alunos, sendo que apenas 4 responderam afirmativamente, podendo denunciar alguma autonomia, por parte dos alunos. Relativamente a estes 4 AO, as funções que exerceram foram o apoio a um aluno no refeitório e acompanhamento ao autocarro; a orientação de um aluno nos balneários e o auxílio aos alunos nas diversas atividades, transporte, na higiene e alimentação. Destaca-se que os 2 AO que referiram exercer estas funções, estão na UAAM.

Relativamente à próxima questão pretendemos saber quais os AO que exerceram funções específicas no apoio ao desenvolvimento de atividades, por parte dos alunos, no âmbito do seu PEI. Obtivemos os seguintes resultados:

4.1. Teve alguma função específica, de apoio e/ou orientação de atividades desenvolvidas no âmbito do PEI, com algum aluno?	n	%
Sim	8	29,6%
Não	18	66,7%
Não respondeu	1	3,7%

Quadro n.º 65 - Orientação e apoio dos alunos no desenvolvimento de atividades no âmbito do PEI

Dos AO inquiridos, 8 responderam ter acompanhado e orientado alunos, no âmbito do seu PEI, nomeadamente no desenvolvimento de atividades no bar da escola (n=2); na reprografia (n=1); na biblioteca (n=2); no laboratório de química (n=1); no ginásio (n=1) e na cantina (n=1).

Relativamente ao próximo grupo de questões, só responderam os 8 AO que apoiaram e/ou orientaram os alunos no desenvolvimento das diversas atividades no âmbito do seu PEI. Passamos a apresentar os resultados obtidos:

4.2. Conhece o PEI elaborado para o/os aluno/os que orientou?	n	%
Sim	3	37.5%
Não	5	62,5%

Quadro n.º 66 - Conhecimento acerca do PEI elaborado para e/os aluno/os que o AO orientou

Dos 8 AO que responderam a esta questão, verificámos que 5 não tiveram conhecimento do PEI dos alunos que apoiaram/orientaram.

4.3. Participou na definição das tarefas a desenvolver pelo/os aluno/os nas referidas atividades?	n	%
Sim	5	62,5%
Não	3	37.5%

Quadro n.º 67 - Participação na definição de tarefas

Dos 8 AO questionados sobre a sua participação na definição das tarefas a desenvolver pelo/os aluno/os nas atividades que apoiou/orientou, 5 responderam ter participado nesse processo.

4.4. Participou na avaliação do/os alunos nas atividades desenvolvidas?	n	%
Sim	5	62,5%
Não	3	37.5%

Quadro n.º 68 - Participação na avaliação das atividades

No que respeita à participação dos AO na avaliação dos alunos nas referidas atividades que apoiou/orientou, 5 responderam afirmativamente. Questionados, estes 5 AO, acerca dos procedimentos verificados nessa avaliação, obtivemos as seguintes respostas:

4.4.1. De que forma se realizou a avaliação?	n	%
Preenchimento de uma grelha	4	80%
Troca de informações com o DT	1	20%
Troca de informações com o DEE	4	80%
Participação em reuniões de avaliação com os outros intervenientes	0	0%

Quadro n.º 69 - Forma de participação na avaliação

Relativamente à forma de participação na avaliação dos alunos, 4 AO referiram o preenchimento de uma grelha e a troca de informações com o DEE, sendo esta, maioritariamente a forma como os AO participaram na avaliação dos alunos. É referido ainda, por 1 dos AO, a troca de informações com o DT.

4.4.2. Com que periodicidade participou na avaliação?	n	%
Semanal	0	0%
Mensal	0	0%
Trimestral	5	100%

Quadro n.º 70 - Periodicidade da avaliação

No que respeita à periodicidade com que participaram nessa avaliação, a resposta foi unânime uma vez que todos (n=5) os AO responderam “Trimestral”.

4.4.3. O aluno esteve presente na avaliação?	n	%
Sim	0	0%
Não	5	100%

Quadro n.º 71 - Presença do aluno na avaliação

Por último, verificámos que os alunos não participaram na avaliação das atividades que desenvolveram uma vez que, na perspetiva de todos os AO (n=5) responderam que não.

Passemos à apresentação dos resultados da questão seguinte, em que recolhemos a opinião dos 27 AO relativamente à sua experiência junto dos alunos no contexto escolar:

5. Teve dúvidas/dificuldades na intervenção junto dos alunos?	n	%
Sim	18	66,7%
Não	4	14,8%
Não respondeu	5	18,5%

Quadro n.º 72 – Dúvidas/dificuldades sentidas relativamente à interpretação junto dos alunos

Após a análise dos resultados obtidos nesta questão verificámos que a grande maioria dos AO (n=18) tiveram dúvidas e/ou sentiram dificuldades na intervenção com os alunos, nomeadamente em saber como lidar com alguns comportamentos, em saber como relacionar-se com o aluno de forma a ser aceite por ele, em fazer face ao esforço físico que por vezes é necessário despendar (particularmente com os alunos que frequentam a UAAM), entre outras dificuldades manifestadas. Dos 27 AO, 4 referiram não ter tido dúvidas nem sentido dificuldades e 5 não responderam a esta questão.

5.1. A quem solicitou ajuda para responder às suas dúvidas e/ou dificuldades?	n	%
Ao DEE	10	55,5%
Ao DT	4	22,2%
Docentes da turma do aluno	4	22,2%
A um C do aluno	2	11,1%
A outro AO	1	5,6%
Outro/os	4	22,2%
Não respondeu	3	16,7%

Quadro n.º 73 - A quem os AO solicitaram ajuda para responder às suas dúvidas/dificuldades

Verificamos que, das respostas dos 24 AO que responderam a esta questão, maioritariamente (n=10) procuraram ajuda junto do DEE, 4 junto do DT e/ou dos docentes do aluno, respetivamente, 2 recorreram a um C do aluno e 1 AO refere ainda ter solicitado ajuda junto de outro colega AO. Verificámos ainda que um pequeno grupo de AO referiu outras fontes de ajuda a que recorreu, como sendo “Aos meus superiores” (n=2), a “Consulta de literatura sobre a problemática” (n=1) e o pedido de ajuda “Aos técnicos que acompanham o aluno” (n=1).

6. Considera importante ter formação na área das NEE de forma a facilitar a sua intervenção com estes alunos?	n	%
Sim	23	85,1%
Não	0	0%
Não respondeu	4	14,9%

Quadro n.º 74 - Opinião dos AO relativamente à importância de ter formação na área das NEE

Questionados sobre a importância de formação na área das NEE, de forma a facilitar a intervenção junto dos alunos, todos os AO que responderam a esta questão foram unânimes em considerar que sim, denunciando interesse, necessidade e disponibilidade para tal.

7. Concorde com a inclusão destes alunos na escola?	n	%
Sim	11	40,8%
Não	1	3,7%
Não respondeu	15	55,5%

Quadro n.º 75 - Opinião dos AO acerca da inclusão dos alunos na escola

Ao analisarmos os resultados obtidos sobre a inclusão dos alunos na escola, verificámos que mais de metade dos AO não responderam. No entanto, dos restantes 12 inquiridos todos concordam com a inclusão dos alunos na escola com a exceção de 1 AO que refere como alternativa “outras escolas mais adaptadas aos seus problemas”.

1.1.5. Questionário aos Colegas

Passamos de seguida a apresentar os resultados obtidos com a aplicação dos questionário aos C.

1. Este ano foi a primeira vez que tiveste colegas com NEE na tua turma?	n	%
Sim	5	20,8%
Não	19	79,2%

Quadro n.º 76 - Experiência anterior com alunos com NEE na turma

Relativamente a esta primeira questão, dos 24 C que responderam ao questionário a grande maioria (n=19) já teve anteriormente alunos na turma, como colegas, não sendo por isso uma experiência nova.

Nesta perspetiva e na questão seguinte, quisemos saber a opinião dos C acerca da sua relação com os alunos.

2. Segundo a tua opinião, foi difícil para a turma saber como lidar com estes colegas?	n	%
Sim	10	41,7%
Não	14	58,3%

Quadro n.º 77 - Dificuldades sentidas na relação com alunos

No que respeita a esta questão as opiniões surgem um pouco divididas: alguns C (n=10) referem ter sentido algumas dificuldades, enquanto que outros (n=14), em maior número, referem que não. No seguimento desta questão, quisemos saber quais foram as dificuldades dos C que responderam afirmativamente.

2.1. Quais foram as dificuldades?	n
“Saber lidar com as suas brincadeiras”	1
“Estar concentrado na aula devido às brincadeiras que estes tinham”	1
“Saber o que fazer para os integrar e perceber comportamentos que pessoas sem deficiência não teriam”	1
“Como os ajudar e saber o que podem e não podem fazer”	1
“Lidar com a forma de eles serem e de viverem pois é muito diferente da nossa”	1
“Interagir com o colega”	1
“Saber como ajudá-los”	2
Não respondeu	2

Quadro n.º 78 - Caracterização das dificuldades sentidas pelos C

Em resposta a esta questão, 2 dos 10 C que referiram ter sentido dificuldades, não responderam. Assim, das dificuldades expressas pelos restantes C podemos sintetizar o não saber como “lidar” com alguns comportamentos e como ajudar, manifestado, de alguma forma, por 7 dos 8 C que responderam a esta questão. Acrescentamos ainda que 1 C refere também, como constrangimento, a dificuldade em estar concentrado nas aulas em consequência do comportamento do aluno.

3. Tiveram informação acerca das NEE destes colegas?	n	%
Sim	18	75%
Não	6	25%

Quadro n.º 79 - informação acerca das NEE dos alunos

Nesta questão verificámos que uma grande parte dos C (n=18) teve informação acerca das NEE dos alunos. Parece-nos, no entanto, que este facto não ajudou muito a ultrapassar as dificuldades, uma vez que elas foram sentidas por cerca de metade dos C inquiridos, como podemos observar na análise da questão anterior. Por outro lado, evidencia uma preocupação da comunidade escolar em informar os colegas dos alunos acerca das suas “especificidades”, embora talvez essa informação não tenha sido dirigida no sentido de elucidar os C como agir em determinadas situações e o que fazer para ajudar.

Aos 18 C que responderam afirmativamente, questionámos acerca da fonte de informação.

3.1. Como obtiveram essa informação?	n	%
Na aula de formação cívica, pela DT	14	77,8%
Na aula de ciências da natureza, pela professora	3	16,7%
Na aula de educação física, pelo professor	1	5,5%

Quadro n.º 80 - Fonte de informação acerca das NEE dos alunos

No que respeita a esta questão verificámos que grande parte dos C (n=14) referiu ter obtido a informação na aula de formação cívica, pela DT, 3 C foram informados na aula de ciências da natureza, pela professora e 1 C recebeu a informação na aula de educação física, pelo professor. É evidente nesta questão o papel da DT como “porta-voz” do CT a prestar a informação aos C, num espaço “dedicado a estas questões” que é a aula de formação cívica.

Na questão seguinte, aos 6 C que não tiveram informação, questionámos se gostariam de ter tido informação.

3.2. Gostarias de ter tido essa informação?	n	%
Sim	6	100%
Não	0	0%

Quadro n.º 81 - Interesse por ter recebido informação

Inquiridos sobre esta questão os 6 C foram unânimes na sua resposta respondendo que gostariam de ter tido a referida informação.

3.3. Consideras que o facto de teres informação sobre as NEE destes colegas ajudou ou ajudaria a saber como lidar com alguns dos seus comportamentos e atitudes?	n	%
Sim	20	83,3%
Não	4	16,7%

Quadro n.º 82 - Importância da informação na relação dos colegas com os alunos com DID e CEI

No seguimento das questões anteriores perguntámos ainda aos C se consideram que a informação acerca da NEE dos alunos os ajudou na sua relação, a saber como lidar com alguns comportamentos e como os ajudar. Em resposta, quase todos os C (n=20) reconheceram a importância da informação nesse sentido.

4. Tens conhecimento que estes colegas têm um PEI e um CEI?	n	%
Sim	22	91,6%
Não	1	4,2%
Não respondeu	1	4,2%

Quadro n.º 83 - Informação dos C acerca do PEI e do CEI dos alunos

Nesta questão, dos 24 C inquiridos 1 não respondeu e 1 respondeu não ter conhecimento acerca do PEI e do CEI dos alunos. Os restantes 22 C, a grande maioria, referiu ter esse conhecimento.

5. Durante o ano estes colegas participaram em atividades na turma?	n	%
Sim	22	91,6%
Não	2	8,4%

Quadro n.º 84 - Participação dos alunos nas atividades da turma

Relativamente à inclusão dos alunos na turma, quase todos os C (n=22) responderam afirmativamente indiciando uma inclusão efetiva dos alunos nas atividades sua turma.

Aos 22 C que responderam afirmativamente, perguntámos, na questão seguinte, em quais atividades foi mais visível a participação dos alunos.

5.1. Quais as atividades da turma em que os teus colegas participaram durante o ano?	n	%
Em trabalhos de grupo	19	86,4%
Na realização de testes	4	18,2%
Na realização de fichas de trabalho com a ajuda de algum C	6	27,3%
Na realização de fichas de trabalho com a ajuda do professor	13	59,1%

Quadro n.º 85 - Atividades em que os alunos participaram

Em resposta a esta questão verificámos que uma grande parte dos C (n=19) referiu a participação dos alunos em trabalhos de grupo e na realização de fichas de trabalho com a ajuda do professor (n=13). Outro tipo de participação referida por 6 C foi a realização de fichas de trabalho com a ajuda de algum colega e, por 4 C, a participação na realização de testes.

6. Consideras que o facto destes colegas frequentarem algumas disciplinas e estarem na tua sala de aula interferiu na vossa aprendizagem?	n	%
Sim	4	16,7%
Não	20	83,3%

Quadro n.º 86 - Interferência da inclusão dos alunos na sala de aula, na aprendizagem dos C

Verificamos, com esta questão, que a maior parte dos C (n=20) considera que a inclusão dos alunos não interferiu na sua aprendizagem.

Relativamente aos restantes 4 C que responderam afirmativamente, quisemos saber de que forma esse facto se verificou.

6.1. Se consideras que sim, de que forma?	n
“Perturbação em sala de aula de uma maneira constante”	1
“Interferiu, pois a nossa atenção era condicionada pelas ações do colega”	1
“Às vezes os professores, ao terem que dividir o seu tempo entre eles e o resto da turma, acabam por nos dar menos atenção, o que requer mais trabalho, concentração e paciência ao longo das aulas da nossa parte”	1
“Ajudou-nos a lidar com eles”	1

Quadro n.º 87 - De que forma a inclusão dos alunos interferiu na aprendizagem dos C

Como resposta a esta questão verificamos que 2 C referem o comportamento dos alunos como elemento perturbador e distrativo, como podemos verificar nas respostas “Perturbação em sala de aula de uma maneira constante” e “Interferiu, pois a nossa atenção era condicionada pelas ações do colega” e 1 C refere a falta de atenção por parte do professor: “Às vezes os professores, ao terem que dividir o seu tempo entre eles e o resto da turma, acabam por nos dar menos atenção, o que requer mais trabalho, concentração e paciência ao longo das aulas da nossa parte”. Curioso verificar a resposta de 1 C que considera a interferência na aprendizagem pelo lado positivo ao referir que a inclusão dos alunos “Ajudou-nos a lidar com eles”.

7.Consideras que estes colegas aprenderam mais por frequentarem algumas disciplinas na turma?	n	%
Sim	20	83,3%
Não	4	16,7%

Quadro n.º 88 - Benefícios da inclusão para os alunos

Confirmando uma “perspetiva inclusiva” dos C, que se tem vindo a definir ao longo deste questionário, as respostas obtidas nesta questão consideram maioritariamente (n=20) positivo para os alunos, em termos de aprendizagens adquiridas, a sua inclusão na turma. Provavelmente estes 20 C que responderam agora, desta forma, a esta questão são os mesmos que na questão 6 consideraram que a inclusão dos alunos não interferiu na sua aprendizagem (numa perspetiva negativa).

8. Da lista que se apresenta, assinala os sentimentos que melhor caracterizam a relação da turma com os colegas com NEE:	n	%
Amizade	21	87,5%
Tolerância	10	41,7%
Discriminação	0	0%
Solidariedade	18	75%
Caridade	10	41,7%
Indiferença	5	20,8%
Simpatia	20	83,3%
Interajuda	19	79,2%

Quadro n.º 89 - Caracterização da relação dos C com os alunos

Com a resposta a esta questão verificámos que prevalecem os sentimentos de amizade (n=21); simpatia (n=20); interajuda (n=19); solidariedade (n=18) e tolerância (n=10) indiciando uma atitude inclusiva dos C para com os alunos. A referência a sentimentos como caridade por parte de alguns C (n=10) poderá refletir alguma confusão entre interajuda/solidariedade e assistencialismo, este último por vezes presente na relação com pessoas com NEE. De referir ainda que, um pequeno grupo de C (n=5) referiu o sentimento de indiferença.

9. Consideras positivo ter colegas com NEE na tua escola?	n	%
Sim	22	91,6%
Não	2	8,4%

Quadro n.º 90 - Opinião dos C acerca da inclusão dos alunos na escola

Em resposta a esta última questão, dos 24 C a grande maioria (n=22) respondeu que considera positivo a inclusão dos alunos na escola, mais uma vez reforçando a tendência neste sentido, observada ao longo da análise dos resultados deste questionário. Destes 22 C apenas 19 justificaram a sua resposta.

a. Justificações para a resposta “sim”:	
“Para que eles tenham um olhar nas coisas que lhes permitam olhar ao futuro”	1
“Para poderem conviver com os colegas e integrarem-se no meio escolar”	1
“Porque somos todos diferentes e é sempre bom aprendermos a lidar com pessoas diferentes de nós”	1
“Porque permite-nos conhecer os problemas destes colegas e olhar para eles de maneira diferente. Certamente que no futuro lidaremos muito melhor com estes colegas com NEE”	1
“Ajuda-os no seu futuro”	1
“Para ficarmos a saber melhor a gravidade dos problemas”	1
“Ajuda-nos a lidar com pessoas que são diferentes de nós, não por o lado negativo mas sim positivo”	1
“Ficarmos a saber como é ter um colega com NEE e saber como lidar com as suas atitudes”	1
“De forma a os pudermos ajudar”	1
“Para todos poderem perceber que somos todos iguais e para os podermos ajudar”	1
“Para ajudar a compreender melhor as pessoas com problemas”	1
“Porque assim nós aprendemos a respeitar as diferenças dos outros”	1
“Assim aprendemos a lidar com os problemas dos nossos colegas”	1
“Para sabermos o que há na vida”	1
“Para aprendermos a comunicar de uma forma diferente com estes colegas”	1
“Assim podemos ajudá-los”	1
“Porque assim podemos ajudá-los”	1
“Para aprendermos a lidar com as diferenças entre nós”	1

Quadro n.º 91 - Justificação para a inclusão dos alunos na escola

b. Justificações para a resposta “não”:	
“Por interferir no normal funcionamento das aulas”	1
“Destabiliza a turma com as brincadeiras”	1

Quadro n.º 92 - Justificação para a não inclusão dos alunos na escola

Esta perspetiva inclusiva é assim reforçada pelas justificações dadas pelos C quando referem não só as “vantagens” para os próprios alunos, em justificações como: “Para que eles tenham um olhar nas coisas que lhes permitam olhar ao futuro”, “Para poderem conviver com os colegas e integrarem-se no meio escolar” e “Ajuda-os no seu futuro”, como, e na sua grande maioria (n=16), as “vantagens” para si próprios, nomeadamente no que respeita a aprender a aceitar, respeitar e a lidar com a diferença,

quando referem “Para aprendermos a lidar com as diferenças entre nós”, a ter uma maior consciência das dificuldades dos alunos, ao mencionarem para “Ficarmos a saber como é ter um colega com NEE e saber como lidar com as suas atitudes” e a estarem melhor preparados para os ajudar e a ter uma maior consciência da suas próprias diferenças, como seres humanos ao verificarmos respostas como “De forma a os pudermos ajudar” e “Para ajudar a compreender melhor as pessoas com problemas”.

Relativamente aos 2 C que responderam não considerar positivo a inclusão dos alunos na escola, referiram como justificação o facto de estes interferirem no normal funcionamento das aulas, destabilizando ao mencionarem como justificação “Por interferir no normal funcionamento das aulas” e “Destabiliza a turma com as brincadeiras”.

1.1.6. Questionários aos Encarregados de Educação

Uma vez que as questões se apresentam organizadas por grupos, optámos por apresentar os resultados do questionário aplicado aos 18 EE seguindo essa mesma lógica, isto é, agrupando algumas respostas e comentando-as desta forma.

Assim, passamos a apresentar os resultados relativos ao primeiro grupo de questões em que abordamos os EE acerca das mudanças na escola, implícitas à reestruturação do agrupamento.

Itens	Sim		Não	
	n	%	n	%
1. O/A seu/sua filho/a mudou de escola?	14	77,8%	4	22,2%
2. Foi informado antecipadamente dessa mudança?	6	42,9%	8	57,1%

Quadro n.º 93 - Mudança de escola

Relativamente aos resultados obtidos junto dos EE relativamente a este grupo de questões, nomeadamente no que respeita à sua perceção acerca das mudanças na escola, implícitas à reestruturação do agrupamento de escolas, verificámos que, dos 18 EE, 14 (a grande maioria) representam alunos que mudaram de escola. Partindo desta base, constatámos que, apenas 6 EE (menos de metade) foram informados antecipadamente desta mudança, sendo os restantes surpreendidos, no início do ano letivo, com a nova realidade.

3. Como acha que o/a seu/sua filho/a se adaptou?	n	%
Bem	9	64,3%
Com dificuldade	5	35,7%

Quadro n.º 94 - Adaptação do aluno à mudança

Em relação à adaptação deste grupo de 14 alunos que mudou de escola, mais de metade dos EE (n=9) refere que se adaptaram bem, apesar das circunstâncias, embora 5 EE refiram que os seus educandos se adaptaram com dificuldade.

Itens	Sim		Não	
	n	%	n	%
4. O DEE do/a seu/sua filho/a é o mesmo do passado ano letivo?	6	33,3%	12	66,7%
5. Teve conhecimento antecipado desta alteração?	4	33,3%	8	66,7%
6. No início do ano letivo, a escola entrou em contacto consigo para recolher/dar informações acerca do seu educando ?	16	88,9%	2	11,1%

Quadro n.º 95 - Continuidade do apoio de educação especial e informações no início do ano letivo

No que respeita à continuidade do apoio do DEE a cada um dos alunos, verificou-se também uma significativa alteração uma vez que, dos 18 EE inquiridos 12 referem que o DEE do seu educando não é o mesmo do passado ano letivo. Relativamente a estes 12 EE, cujos filhos tiveram um novo DEE, apenas 4 tiveram informação antecipada dessa mudança.

Em relação à articulação de informação entre a escola e os EE, sobre os alunos, verificámos que a grande maioria (n=16) foi contactada no início do ano, com o objetivo de recolher/dar informações.

6.1. Por quem foi feito esse contacto?					
	n	%		n	%
DT	16	100%	DEE	12	75%
Docentes das disciplinas	0	0%	SPO	0	0%

Quadro n.º 96 - Responsável pelo contacto/articulação da informação

Este contacto foi estabelecido, referem os EE, pelo DT (n=16) e/ou pelo DEE (n=12).

6.2. Como foi feito?					
	n	%		n	%
Por telefone	1	6,3%	Numa reunião	10	62,5%
No horário de atendimento da DT	1	6,3%	Na apresentação, no primeiro dia de aulas	7	43,8%

Quadro n.º 97 - Modo como foi estabelecido o contacto com o EE

Quanto ao modo como foi estabelecido o contacto com os EE, 10 referem que foi numa reunião e/ou na apresentação, no primeiro dia de aulas (n=7). 1 EE refere, também, ter sido contactado por telefone e outro no horário de atendimento da DT.

Passámos agora à apresentação dos resultados obtidos com o segundo grupo de questões com que inquirimos os EE relativamente à organização do processo educativo dos seus educandos.

Itens	Sim		Não	
	n	%	n	%
7. Sabe o que é o Decreto-Lei n.º 3/08?	4	22,2%	14	77,8%
8. Sabe o que é um PEI?	9	50%	9	50%

Quadro n.º 98 - Conhecimento da legislação - Decreto Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro

Após a análise dos resultados obtidos neste grupo de questões em que inquirimos os 18 EE relativamente à organização do processo educativo dos seus educandos, verificámos que, na sua maior parte (n=14) desconhecem o documento legal que suporta a inclusão dos seus educandos na escola – o Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro. No entanto, metade dos EE (n=9) refere saber o que é um PEI.

9. Quando foi abordado, pela primeira vez, este ano letivo, acerca do PEI do seu educando?					
	n	%		n	%
Antes das aulas começarem	0	0%	Nos primeiros dias de aulas	1	5,6%
Durante o 1.º período	17	94,4%	No dia da entrega das avaliações do 1.º período	0	0%

Quadro n.º 99 - Primeira abordagem da escola, acerca do PEI do aluno, com o EE

Neste contexto e no que se respeita à organização do processo do aluno, quase todos dos EE (n=17) referem que a primeira abordagem da escola acerca do PEI do seu educando foi durante o 1º período. Nenhum EE foi abordado acerca desta matéria antes das aulas começarem, nem no dia da entrega das avaliações do 1º período. Apenas 1 EE refere ter sido contactado nos primeiros dias de aulas, indiciando que os alunos iniciaram o ano sem o PEI estar elaborado.

9.1. Por quem foi abordado acerca do PEI do seu educando?					
	n	%		n	%
DT	6	33,3%	DEE	16	88,9%
Docentes das disciplinas	0	0%	SPO	1	5,6%

Quadro n.º 100 - Responsável pela primeira abordagem ao EE, acerca do PEI do aluno

O responsável por esta primeira abordagem foi claramente o DEE, referido por 16 dos 18 EE. Em segundo plano, referido por 6 EE, surge o DT, não deixando de ser curioso, uma vez que cabe a este docente a função de coordenador do PEI. Nenhum EE refere ter sido abordado por docentes das disciplinas e 1 EE refere a abordagem do SPO.

10. Pediram a sua colaboração para a elaboração do PEI?			n	%
Sim			6	33,3%
Não			12	66,7%

Quadro n.º 101 - Solicitação do EE para a elaboração do PEI

No que respeita à participação dos EE na elaboração do PEI, apenas 6 referem que foram solicitados para o fazer, efetivamente.

10.1. Participou na elaboração do PEI ou limitou-se a assinar o documento?								
	n	%		n	%		n	%
Participei na elaboração e assinei	6	33,3%	Foi-me dado a conhecer o seu conteúdo e assinei	7	38,9%	Só assinei	5	27,8%

Quadro n.º 102 - Participação do EE na elaboração do PEI

Dos restantes 12 EE, 7 referem que lhes foi dado a conhecer o seu conteúdo e assinaram. Por outro lado, 5 referem só terem assinado o documento.

Itens	sim		não	
	n	%	n	%
11. Considera que foi devidamente esclarecido sobre o PEI do seu educando?	14	77,8%	4	22,2%
12. Tem conhecimento de que o EE faz parte da equipa que elabora o PEI?	7	38,9%	11	61,1%

Quadro n.º 103 - Esclarecimento do EE acerca do PEI

Quanto à informação prestada acerca dos PEI dos seus educandos, a grande maioria dos EE (n=14) considera que foi devidamente esclarecida.

Ainda no que respeita à sua participação neste documento e questionados acerca de saberem que, como EE, são um dos elementos responsáveis pela sua elaboração, 11 dos 18 inquiridos referiu desconhecer esse facto.

13. O /A seu/sua filho/a tem um CEI. Sabe o que isso significa?	n	%
Sim	7	38,9%
Não	11	61,1%

Quadro n.º 104 - Conhecimento acerca do que é um CEI

Questionados acerca do que é o CEI, 11 EE responderam não saber o que significa.

14. Considera eficaz a forma como está organizado o CEI do seu educando?	n	%
Sim	13	72,2%
Não	4	22,2%
Não sei	1	5,6%

Quadro n.º 105 - Opinião do EE acerca da organização do CEI do aluno

Apesar de 11 EE terem respondido não saber o que significa o CEI, 13 EE referiram que consideram eficaz a forma como o CEI dos seus educandos foi organizado. Apenas 4 EE são de opinião de que não foi eficaz a forma como o CEI dos seus educandos foi organizado. Verificámos ainda que 1 EE respondeu não saber se foi eficaz a forma como o CEI do seu educando foi organizado.

15. Considera que é importante para o seu educando o que aprende nas disciplinas que frequenta?	n	%
Sim	15	83,3%
Não	1	5,6%
Não respondeu	2	11,1%

Quadro n.º 106 - Opinião do EE acerca da aprendizagem do aluno

Por outro lado, 15 EE consideram importante o que os alunos aprenderam nas disciplinas que frequentaram e apenas 1 EE não é da mesma opinião.

16. Quando falta algum professor, sabe como o seu educando ocupa o seu tempo?	n	%
Sim	14	77,8%
Não	2	11,1%
Não respondeu	2	11,1%

Quadro n.º 107 - Informação do EE acerca de como o aluno ocupa o tempo quando não tem aulas

Ao finalizar a análise das respostas deste grupo de questões e no que respeita à informação que o EE tem acerca de como o aluno ocupa o tempo quando não tem aulas, a maior parte (n=14) respondeu ter essa informação. Apenas 1 EE respondeu que não e 2 EE não responderam. Relativamente a esta questão, no entanto, verificámos que os EE não sabem muito bem o que os alunos fazem. Sabem que não saem da escola e, por isso, supõe que estão ocupados. Alguns EE referem que os seus educandos dizem o que fizeram quando essa situação acontece.

No que respeita ao grupo de questões que se segue, e cujos resultados passamos a apresentar, só foram colocadas a EE (n=8) dos alunos que tiveram um PIT (n=9).

17. Sabe o que isso significa o PIT?	n	%
Sim	3	37,5%
Não	5	62,5%

Quadro n.º 108 - Conhecimento acerca do que é um PIT

Na primeira questão deste grupo começamos por perguntar aos EE se sabiam o que significa o PIT, pelo que 5 EE responderam afirmativamente e 3 refiram que não.

17.1. Pediram a sua colaboração para a elaboração do PIT?	n	%
Sim	3	37,5%
Não	5	62,5%

Quadro n.º 109 - Solicitação do EE para a elaboração do PIT

No que respeita a serem solicitados para colaborar na elaboração do PIT, apenas 3 EE responderam que sim.

17.2. Participou na sua elaboração ou limitou-se a assinar o documento?								
	n	%		n	%		n	%
Participei na elaboração e assinei	3	37,5%	Foi-me dado a conhecer o seu conteúdo e assinei	1	12,5%	Só assinei	4	50%

Quadro n.º 110 - Participação do EE na elaboração do PIT

Dos 5 EE que não participaram na elaboração do PIT, 1 EE refere que o assinou, após lhe ter sido dado a conhecer o seu conteúdo e 4 referem só terem assinado o documento.

18. Considera que foi devidamente esclarecido sobre o PIT do seu educando?	n	%
Sim	5	62,5%
Não	3	37,5%

Quadro n.º 111 - Esclarecimento do EE acerca do PIT do aluno

Relativamente à informação prestada, a maior parte dos EE (n=5), considera que foi devidamente esclarecido acerca do PIT do seu educando.

19. Considera eficaz a forma como está organizado o PIT do seu educando?	n	%
Sim	6	75%
Não	2	25%

Quadro n.º 112 - Opinião do EE acerca da organização do PIT do aluno

Questionados sobre a eficácia da forma como o PIT está organizado, 6 EE responderam afirmativamente.

20. Considera que, com esta experiência, o seu educando está a fazer aprendizagens?	n	%
Sim	8	100%
Não	0	0%

Quadro n.º 113 - Opinião do EE acerca da aprendizagem do aluno

Todos os EE (n=8) consideram que o PIT contribuiu para a aquisição de aprendizagens por parte dos alunos.

21. Considera esta experiência importante para o futuro do/a seu/sua filho/a?	n	%
Sim	8	100%
Não	0	0%

Quadro n.º 114 - Opinião do EE acerca da experiência do aluno, no âmbito do PIT

Para além de considerarem o contributo do PIT na aquisição de aprendizagens, é também unânime, entre todos os EE (n=8), que esta experiência foi importante para o futuro dos seus educandos.

O grupo de questões que se segue, refere-se à avaliação. Passamos a apresentar os resultados obtidos na aplicação do questionário:

22. Costuma participar na avaliação do PEI?	n	%
Sim	3	16,7%
Não	15	83,3%

Quadro n.º 115 - Participação do EE no processo de avaliação do PEI

No que respeita à análise dos resultados relativos a este grupo de questões, em que abordamos os EE acerca do processo de avaliação, nomeadamente do PEI do aluno, verificámos que dos 18 EE inquiridos só 3 participaram efetivamente no processo de avaliação. Os restantes só receberam a informação periodicamente.

22.1. Quando se processa a avaliação do PEI?					
	n	%		n	%
No final de cada período, no dia da entrega das avaliações	18	100%	Sempre que é necessário fazer alguma alteração	2	11,1%
Só no final do ano letivo	0	0%	No final de cada período, numa reunião para o efeito	1	5,6%

Quadro n.º 116 - Periodicidade da avaliação do PEI

Verificámos que este procedimento aconteceu, para todos os EE (n=18) no final de cada período, no dia da entrega das avaliações. Dos EE inquiridos 2 referem ainda que a avaliação também foi feita noutros momentos, sempre que foi necessário fazer qualquer alteração e apenas 1 EE refere ainda que, no final de cada período, se realizou uma reunião para o efeito.

22.2. Como se processa a avaliação?					
	n	%		n	%
Entrega da informação escrita para assinar	7	38,9%	Troca de informações acerca das competências adquiridas e entrega da informação escrita para assinar	11	61,1%

Quadro n.º 117 - Procedimentos adotados na entrega da avaliação do PEI

Relativamente à questão de como se processa a avaliação do PEI, dos 18 EE inquiridos 11 EE referem que no momento de avaliação se verifica uma troca de informações acerca das competências adquiridas e a entrega da informação escrita, para assinar. Os restantes 7 EE referem que lhes é entregue, simplesmente, a informação escrita para assinar.

22.3. Com quem é feita a avaliação?					
	n	%		n	%
Docentes das disciplinas	0	0%	DEE	5	27,8%
DT	15	83,3%	SPO	1	5,6%
Outros técnicos	1	5,6%			

Quadro n.º 118 - Elementos presentes na avaliação do PEI

Relativamente aos elementos presentes na avaliação do PEI, a grande maioria (n=15) dos EE refere o DT, 5 EE referem a presença do DEE, 1 EE refere o SPO e ainda 1 EE refere a presença de outros técnicos.

23. Costuma participar no processo de avaliação do PIT?	n	%
Sim	2	25%
Não	6	75%

Quadro n.º 119 - Participação do EE na avaliação do PIT

No que respeita à avaliação do PIT, 6 dos 8 EE inquiridos refere participar no processo.

23.1. Quando se processa a avaliação do PIT?					
	n	%		n	%
No final de cada período, no dia da entrega das avaliações	8	100%	Sempre que é necessário fazer alguma alteração	0	0%
Só no final do ano letivo	0	0%	No final de cada período, numa reunião para o efeito	1	12,5%

Quadro n.º 120 - Periodicidade da avaliação do PIT

Relativamente ao momento de avaliação, todos os EE (n=8) se referem ao final de cada período, no dia destinado à entrega das avaliações. Dos 8 EE, 1 refere que também participa numa reunião para o efeito, no final de cada período.

23.2. Como se processa essa avaliação?					
	n	%		n	%
Entrega da informação escrita para assinar	5	62,5%	Troca de informações acerca das competências adquiridas e entrega da informação escrita para assinar	3	37,5%

Quadro n.º 121 - Procedimentos adotados na avaliação do PIT

No processo de avaliação do PIT, 5 EE referem que lhes é entregue a informação por escrito para assinar e 3 EE mencionam que se verifica uma troca de informações acerca das competências adquiridas pelo aluno e posteriormente lhes é entregue a informação por escrito, para assinar.

23.3. Com quem é feita a avaliação?					
	n	%		n	%
DT	8	100%	SPO	1	12,5%
DEE	3	37,5%	Outros técnicos	1	12,5%

Quadro n.º 122 - Elementos presentes na avaliação do PIT

Relativamente aos elementos com quem o EE faz a avaliação, todos (n=8) mencionam o DT, 3 o DEE, 1 o SPO e 1 EE refere também outros técnicos.

24. Tem conhecimento de que no final do ano se elabora um relatório de avaliação do PEI, denominado Relatório Circunstanciado?	n	%
Sim	8	44,4%
Não	10	55,6%

Quadro n.º 123 - Conhecimento acerca da elaboração do relatório circunstanciado

No que respeita à elaboração do Relatório Circunstanciado no final do ano, os resultados mostram-nos que mais de metade dos EE inquiridos (n=10) desconhece esse procedimento.

24.1. Foi-lhe transmitida a informação que consta no referido relatório ou limitou-se a assinar o documento?					
	n	%		n	%
Foi-me dado a conhecer o seu conteúdo e assinei	4	22,2%	Só assinei	14	77,8%

Quadro n.º 124 - Informação do EE acerca do conteúdo do relatório circunstanciado

Relativamente a este documento, a grande maioria (n=14) refere que só o assinou, verificando-se apenas 4 EE que mencionam que lhes foi dado a conhecer o seu conteúdo antes de o assinarem.

O próximo grupo de questões, cujos resultados apresentaremos a seguir, refere-se à recolha de opinião junto dos EE acerca do acompanhamento do processo educativo dos seus educandos.

25. Costuma ir à escola, com regularidade, para se informar da vida escolar do seu educando?	n	%
Sim	17	94,4%
Não	1	5,6%

Quadro n.º 125 - Acompanhamento, pelo EE, da vida escolar do aluno

Relativamente ao acompanhamento do processo educativo dos alunos, quisemos saber se os EE costumam ir à escola para se informarem da vida escolar dos seus educandos. Verificámos que quase todos os EE (n=17) o fazem com regularidade, indiciando interesse da sua parte.

26. Como lhe são comunicadas as informações relativas ao seu educando?					
	n	%		n	%
Telefonicamente	10	55,6%	No dia de atendimento, na escola	3	16,7%
Em contactos informais, na escola	6	33,3%	Registo na caderneta escolar	9	50%
Em reuniões marcadas para o efeito	10	55,6%			

Quadro n.º 126 - Veículos de comunicação escola/EE relativamente aos alunos

No que respeita à forma como as referidas informações lhe são comunicadas, 6 EE referem contactos informais na escola, 3 mencionam o horário de atendimento da DT e 10 EE referem reuniões marcadas para o efeito. Para além destes contactos presenciais, 10 EE referem ainda o contacto telefónico e 9 o registo na caderneta escolar. Salientamos foi dada a possibilidade aos EE de assinalarem mais do que uma opção.

26.1. Quem lhe presta essa informação?					
	n	%		n	%
DT	14	77,8%	DEE	18	100%
Docentes das disciplinas	0	0%	SPO	1	5,6%
Outros técnicos	1	5,6%			

Quadro n.º 127 - Interlocutores na informação aos EE

Nesta troca de informações, o DEE é o principal interveniente, sendo referido por todos os EE (n=18). O DT também assume um papel importante, uma vez que é referido por 14 EE. No que respeita a informações sobre o aluno, 1 EE refere ainda serem-lhe prestadas pelo SPO e 1 EE por outros técnicos.

27. Considera-se devidamente informado?			n	%
Sim			13	72,2%
Não			5	27,8%

Quadro n.º 128 - Opinião dos EE acerca da informação que lhe é prestada sobre os alunos

À questão colocada aos EE acerca de se sentirem devidamente informados, a grande maioria (n=13) respondeu afirmativamente.

28. Relativamente ao apoio do DEE que é prestado ao seu educando, sabe como se processa?			n	%
Sim			9	50%
Não			9	50%

Quadro n.º 129 - Informação do EE acerca de como se processa o apoio do DEE

Particularizando, inquirimos os EE acerca da informação que têm relativamente ao apoio do DEE, verificando, após a análise dos resultados, que as respostas se dividem: 9 EE referem saber como é que o referido apoio se processa e 9 EE responderam que não.

29. Considera que esse apoio tem sido importante e que tem contribuído para a aprendizagem do seu educando?			n	%
Sim			17	94,4%
Não			1	5,6%

Quadro n.º 130 - Opinião do EE acerca do apoio do DEE ao aluno

Quando questionados se consideram que o apoio do DEE é importante e se tem contribuído para a aprendizagem dos seus educandos, quase todos os EE (n=17) responderam afirmativamente, à exceção de 1 que respondeu que não.

30. Que tipo de contacto tem com o DEE?					
	n	%		n	%
Telefónico	11	61,1%	Em reuniões marcadas para o efeito	9	50%
Encontros informais, na escola	7	38,9%	Registo na caderneta escolar	3	16,7%
Recado escrito no caderno	5	27,8%	Quase nenhum	1	5,6%

Quadro n.º 131 - Contacto do EE com o DEE

No que respeita ao contacto do EE com o DEE, o que é feito telefonicamente é o mais referido pelos EE (n=11), seguido de reuniões marcadas para o efeito, referido por 9 EE. Também são referidos, por 7 EE os encontros informais na escola, os recados escritos no caderno (n=5), os registos na caderneta escolar (n=3). Verificamos ainda que 1 EE refere não ter havido “quase nenhum” contacto com o DEE.

31. Sente-se apoiado?	n	%
Sim	15	83,3%
Não	3	16,7%

Quadro n.º 132 - Opinião do EE relativamente ao apoio que lhe é prestado

De uma forma geral e no que respeita ao apoio que lhe é prestado, uma grande parte dos EE (n=15) referem que se sentem apoiados. No entanto 3 EE referem que não.

32. Sente-se seguro e tranquilo durante o período que o seu educando passa na escola?	n	%
Sim	14	77,8%
Não	4	22,2%

Quadro n.º 133 - Opinião do EE relativamente ao período que o aluno passa na escola

Por último e relativamente ao período que o seu educando passa na escola também uma grande parte dos EE refere que se sente seguro e tranquilo ao contrário de 4 EE que referem que não.

Para finalizar a apresentação dos resultados do questionário aos EE, apresentamos a análise do último grupo de questões em que se pretendeu recolher a opinião dos inquiridos acerca da importância da escola na vida dos seus educandos.

Itens	Sim		Não	
	n	%	n	%
33. Considera que este ano letivo a escola respondeu às necessidades do/a seu/sua filho/a?	13	72,2%	5	27,8%
34. Parece-lhe que o/ seu/sua filho/a gosta da escola?	16	88,9%	2	11,1%
35. Considera que o seu educando evoluiu, a nível das aprendizagens?	15	83,3%	3	16,7%
36. Considera que a escola está a preparar o seu educando para a transição para a vida pós-escolar?	8	44,4%	10	55,6%

Quadro n.º 134 - Opinião dos EE acerca da resposta educativa da escola para o aluno

Na continuidade das questões anteriores, este grupo de perguntas ao EE vem no sentido de confirmar algumas opiniões e percepções, centrando-se na perspectiva do EE acerca da importância da escola como resposta educativa para o aluno.

Nesse sentido verificámos que uma grande parte dos EE considerou que, no presente ano letivo, a escola respondeu às necessidades do seu educando (n=13), que se verificaram aquisições e aprendizagens por parte do aluno (n=15) e que o/a seu/sua filho/a demonstrou gostar da escola (n=16).

No que respeita ao papel da escola na preparação do aluno para a vida pós-escolar, as opiniões apresentam-se um pouco divididas entre 8 EE que consideram que sim e 10 EE que consideram que não.

37. Considera que o/a seu/sua filho/a terá uma resposta adequada com o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano?	n	%
Sim	8	44,4%
Não	3	16,7%
Não sei	2	11,1%
Espero que sim	5	27,8%

Quadro n.º 135 - opinião do EE relativamente ao alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano

Relativamente à opinião dos EE sobre a questão “Se o seu educando beneficiará de uma resposta adequada no âmbito do alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano”, as respostas são um pouco dispersas entre os EE que consideram que sim (n=8), os que consideram que não (n=3), os que não sabem (n=2) e ainda os que esperam que sim (n=5), revelando um misto de incerteza mas alguma expectativa relativamente a essa realidade.

38. Considera que a inclusão do/a seu/sua filho/a na escola do ensino regular é positivo?	n	%
Sim	16	88,9%
Não	0	0%
Não respondeu	2	11,1%

Quadro n.º 136 - Opinião do EE acerca da inclusão dos alunos na escola

De uma maneira geral todos os EE (n=16) consideram que a inclusão dos seus educandos na escola do ensino regular é positiva, verificando-se 2 EE que não responderam a esta questão.

39. O que espera da escola para o seu educando?	n
“Melhores instalações, mais cuidado e atenção”	1
“Que tenha uma resposta à altura, melhore a comunicação entre os pais e os professores, que faculte os apoios necessários, crie uma resposta para a continuidade para não ter que depender da institucionalização”	1
“Que a ajude a ser mais autónoma e segura para um dia poder arranjar um emprego e fazer a sua vida”	1
“Que a ajude a ser mais autónoma, que o currículo seja mais dirigido para aprendizagens mais funcionais, que proporcione experiências numa atividade “profissional” para que aprenda uma ocupação, que a possa ajudar, no futuro a ter um emprego”	1
“Que lhe desenvolva competências que o ajudem na sua transição para a vida pós-escolar (autonomia, autoestima, segurança, hábitos de trabalho), que lhe potencia a possibilidade de ter múltiplas experiências para que seja capaz de fazer escolhas e iniciar a aprendizagem de uma atividade profissional, que propicie a possibilidade de se relacionar com os seus pares, que seja um espaço em que se sinta feliz”	1
“Penso que está tudo bem, que continue como tem sido até aqui”	1
“Espero que melhore muito. Este ano foi muito complicado, fiquei de fora de tudo. Penso que deverá Informar mais os pais, investir mais no desenvolvimento destes <i>alunos</i> , na sua comunicação e autonomia. Gostava que tivesse alguma experiência numa atividade “profissional” para começar a aprender uma ocupação para o ajudar no futuro”	1

“Aulas diferentes, professores só para aquilo mesmo, mais tempo de apoio individualizado, mais investimento na parte prática e menos teoria, nas coisas importantes que lhe vão ser necessárias para a sua vida”	1
“Ter mais apoios para o desenvolver mais, que lhe ensine mais prática, a ser mais autónomo e a desenrascar-se no futuro”	1
“Que lhe ensine coisas e tire um curso para o ajudar a ter um emprego e uma vida que eu não tive”	1
“Que envolva mais os pais, aproveite os recursos; não tenha medo relativamente a trabalhar com as crianças, “dar-lhe asas”; mais disponibilidade, mais coerência entre o que está no “papel” e a implementação na prática, mais tempo de apoio individualizado para estes alunos que têm muitas dificuldades e precisam de muita atenção”	1
“Que aprenda tudo o que é preciso para saber sozinha o que fazer quando tiver a sua vida”	1
“Ensinar uma profissão, para arranjar um trabalho”	1
“Aprender para poder desenrascar-se sozinho”	1
“Não sei, para mim está bem assim”	1
“Que tenha mais tempo de apoio individualizado e que se aposte mais no ensino de competências funcionais, que a prepararem para a vida, que a preparem para poder ter uma ocupação, no futuro”	1
“Que lhe dê uma orientação para saber o que deve e não deve fazer, para aprender uma profissão e arranjar um trabalho no futuro”	1
“Que aprenda coisas que o ajudem no futuro, a ter um emprego, para quando eu faltar ele poder seguir a sua vida”	1

Quadro n.º 137 - Expectativa dos EE relativamente às respostas da escola para o aluno

Por último, relativamente às suas expetativas, os EE, na sua maioria, esperam principalmente que a escola os prepare para serem autónomos (n=8), para terem uma ocupação, aprenderem uma profissão e terem um emprego (n=8), indiciando uma marcada preocupação relativamente ao futuro, quando os alunos saírem da escola. Nesta matéria, 1 dos EE refere ainda que espera que a escola “tenha uma resposta à altura (...) que faculte os apoios necessários e crie uma resposta de continuidade para que estes jovens não tenham que depender da institucionalização”.

Por outro lado, um grupo de EE, espera que o currículo seja mais dirigido para aprendizagens mais funcionais, “aulas diferentes (...), mais investimento na parte prática” (n=4), mais investimento no desenvolvimento destes alunos (n=1), mais tempo de apoio individualizado (n=4) em que se desenvolvam competências que promovam a autonomia, hábitos de trabalho, mas também sentimentos como autoestima e segurança e que potencie ao aluno a possibilidade de ter múltiplas experiências para que seja capaz de fazer escolhas (n=1). Esperam ainda que a escola seja um espaço que lhe propicie a possibilidade de se relacionar com os seus pares e em que se sinta feliz (n=1). Verificámos também alguma expetativa, referida por 1 EE, relativamente à necessidade de mais “(...) coerência entre o que está no papel e a implementação na prática”.

Verificamos ainda que alguns EE (n=4) sentem a necessidade de serem mais envolvidos, informados acerca do processo educativo dos seus educandos, nomeadamente

quando referem “Penso que deverá informar mais os pais (...)”, “(...) melhore a comunicação entre os pais e os professores”, “Espero que melhore muito. Este ano foi muito complicado, fiquei de fora de tudo. Penso que deverá informar mais os pais (...)” e “ (...) que envolva mais os pais, aproveitem os recursos, mais disponibilidade ”.

Apesar das expectativas apontadas pelos EE, algumas delas referindo aspetos menos positivos que esperam ser melhorados no futuro, verificámos que 2 EE são da opinião que está tudo bem e não há necessidade de mudança, ao referirem: “Penso que (...) está tudo bem, que continue como tem sido até aqui” e “Não sei, para mim está bem assim”.

De entre o grupo dos EE inquiridos, 1 refere ainda a necessidade de “Melhores instalações, mais cuidado e atenção com os alunos”.

No final da análise do resultado do questionário aplicado, de referir que verificámos que os EE dos 2 alunos que frequentam a UAAM, não responderam a algumas questões por considerarem não se enquadrar na realidade dos seus educandos.

1.1.7. Questionário aos Alunos

Uma vez que as questões se apresentam organizadas por grupos, à semelhança do questionário aplicado aos EE, optámos também por apresentar os resultados do questionário aos 18 alunos, seguindo essa mesma lógica, isto é, agrupando as respostas e comentando-as dessa forma.

Abrimos aqui um parêntese para reforçar e relembrar o que já referimos aquando da apresentação dos procedimentos adotados nesta nossa investigação, relativamente aos constrangimentos de 3 dos 20 alunos em responder a este questionário: o questionário não foi aplicado aos 2 alunos que frequentam a UAAM e um terceiro aluno não respondeu a todas as questões, sendo necessário a ajuda da mãe para responder a outras.

Passemos então à apresentação e análise dos resultados de um conjunto de questões introdutórias que pretenderam recolher a opinião do aluno, acerca das mudanças na escola, implícitas à reestruturação do agrupamento.

1. Este ano mudaste de escola?	n	%
Sim	14	77,8%
Não	4	32,2%

Quadro n.º 138 - Mudança de escola para os alunos

Ao iniciarmos a análise dos resultados deste questionário, em que inquirimos os 18 alunos acerca das mudanças da escola, verificámos que uma grande maioria (n=14) mudou de escola.

1.1. Mudar de escola foi bom ou mau?	n	%
Bom	12	85,6%
Mau	1	7,2%
Mais ou menos	1	7,2%

Quadro n.º 139 - Opinião acerca da mudança de escola

Apesar da mudança, destes 14 alunos, quase todos (n=12) referiram que mudar de escola foi “Bom”, verificando-se somente 1 aluno que considerou que foi “Mau” e 1 aluno que referiu ser “Mais ou menos”.

1.2. Como te adaptaste à mudança?	n	%
Foi fácil	7	50%
Foi difícil	7	50%

Quadro n.º 140 - Adaptação à mudança

Relativamente à adaptação à mudança de escola metade (n=7) dos alunos referiu que “Foi fácil” e a outra metade referiu que “Foi difícil”, levando-nos a pensar que, apesar de a grande parte dos alunos terem considerado positivo essa mudança, alguns tiveram alguma dificuldade de adaptação ao novo espaço e à nova realidade.

2. Tens colegas novos?	n	%
Sim, alguns	15	83,2%
Sim, todos	2	11,2%
Não	1	5,6%

Quadro n.º 141 - Colegas novos

Esta nova realidade verificou-se também relativamente a novos colegas, para quase todos os alunos, sendo que 15 alunos tiveram alguns colegas novos, 2 tiveram todos os colegas novos e apenas 1 não teve nenhum colega novo.

3. Tens professores novos?	n	%
Sim, todos	10	55,6%
Sim, alguns	7	38,9%
Não	1	5,5%

Quadro n.º 142 - Professores novos

Esta mesma realidade aplicou-se também a novos professores, facto que aconteceu na totalidade para 10 alunos. Dos restantes, 7 alunos tiveram alguns professores novos, havendo apenas 1 aluno que não teve nenhum professor novo.

4. O teu professor de educação especial é novo?	n	%
Sim	14	77,8%
Não	4	22,2%

Quadro n.º 143 - Alteração do DEE

No que respeita ao DEE, verificou-se que mudou para quase todos os alunos (n=14), tendo-se mantido o mesmo docente apenas para 4 alunos.

5. Gostas da tua turma e dos teus colegas?	n	%
Sim	14	77,8%
Mais ou menos	3	16,7%
Não respondeu	1	5,5%

Quadro n.º 144 - Opinião dos alunos sobre a sua turma e os seus colegas

Apesar de todas as mudanças, 14 alunos referem gostar da sua turma e dos seus colegas verificando-se apenas 3 alunos que responderam “Mais ou menos” e 1 aluno que não respondeu a esta questão.

Passemos a analisar os resultados, relativos ao segundo grupo de questões, em que inquirimos os alunos acerca das aulas que frequenta com os colegas da turma.

6. Que disciplinas frequentas?								
	n	%		n	%		n	%
Português	16	88,8%	Físico-química	4	22,2%	Área de Projeto	10	55,6%
Matemática	10	55,6%	Geografia	6	33,3%	TIC	3	16,7%
Inglês	4	22,2%	Educação Física	18	100%	Orientação Vocacional	3	16,7%
Francês	2	11,1%	Educação Visual	15	83,3%	EMRC	14	77,8%
Ciências da Natureza	8	44,4%	Educação Tecnológica	10	55,6%	Teatro	2	11,1%
Formação Cívica	15	83,3%	Estudo Acompanhado	9	50%	Pintura	5	27,8%
História	1	5,6%	Espanhol	1	5,6%			

Quadro n.º 145 - Disciplinas que o aluno frequenta

Relativamente aos resultados obtidos com o segundo grupo de questões, em que inquirimos os alunos acerca das aulas que frequentam com os colegas da turma, verificámos que todos (n=18) mencionam a disciplina de Educação Física e um grande grupo as disciplinas de Português (n=16), Educação Visual (n=15), Formação Cívica (n=15) e EMRC (n=14), sendo estas disciplinas comuns a quase todos os alunos, isto é, fazendo parte do CEI de cada um. Verificamos ainda um grupo de 10 alunos que frequenta as disciplinas de Matemática, Área de Projeto e Educação Tecnológica, 9 alunos que frequentam a disciplina de Estudo Acompanhado 8 alunos a disciplina de Ciências da Natureza. Em menor número, alguns alunos frequentam ainda outras disciplinas como Geografia (n=6), Pintura (n=5), Inglês (n=4), Físico-química (n=4), TIC (n=3), Francês (n=2) e Teatro (n=2). Apenas 1 aluno frequenta História e 1 Espanhol. Dos 18 alunos 3 frequentam também a Orientação Vocacional, com o psicólogo do SPO.

7. Gostas de ir às aulas?	n	%
Sim	15	83,3%
Não	1	5,6%
Mais ou menos	2	11,1%

Quadro n.º 146 - Opinião do aluno sobre a frequência das disciplinas

Verificámos que quase todos os alunos (n=15) gostam de ir às aulas. Do grupo dos inquiridos 2 referem gostar “Mais ou menos” e apenas 1 aluno refere não gostar.

7.1. Quais as disciplinas que tu mais gostas?								
	n	%		n	%		n	%
Português	2	11,1%	Ciências da Natureza	3	16,7%	Educação Tecnológica	3	16,7%
Matemática	3	16,7%	Educação Física	5	27,8%	Estudo Acompanhado	1	5,6%
Inglês	2	11,1%	Educação Visual	3	16,7%	TIC	2	11,1%
Francês	0	0%	Físico-química	0	0%	EMRC	3	16,7%
Geografia	0	0%	Formação Cívica	2	11,1%	Orientação Vocacional	1	5,6%
História	0	0%	Área de Projeto	1	5,6%	Pintura	1	5,6%
Não respondeu	1	5,6%						

Quadro n.º 147 - Manifestação das preferências do aluno relativamente às disciplinas que mais gosta

No que respeita às preferências manifestadas pelos alunos relativamente às disciplinas que frequentam e de que mais gostam, as opiniões apresentam-se muito divididas variando entre 1 a 3 alunos a referirem as disciplinas de Pintura (n=1), Área de Projeto (n=1), Estudo Acompanhado (n=1), Inglês (n=2), Português (n=2), Formação Cívica (n=2), TIC (n=2), EMRC (n=3), Educação Visual (n=3), Matemática (n=3), Ciências da Natureza (n=3) e Educação Tecnológica (n=3). Verificámos ainda que 1 aluno refere a Orientação Vocacional como sua preferência e 5 alunos referem a Educação Física, sendo esta a disciplina eleita por um maior número de alunos. De referir ainda que 1 aluno não respondeu a esta questão.

Assim, após esta breve apresentação, verificámos que, apesar de quase todos os alunos mencionarem que gostam de ir às aulas, não parecem manifestar preferências muito específicas em relação a uma ou outra disciplina, pela diversidade de escolhas nas suas respostas. Por outro lado, as disciplinas frequentadas por um maior número de alunos, como é o caso de Português (n=16), Educação Visual (n=15), Formação Cívica (n=15) e EMRC (n=14) são mencionadas como preferência apenas por 2 ou 3 alunos o que talvez indicie a necessidade de repensar o currículo destes alunos, nomeadamente no que se refere a estas disciplinas em particular. Sendo a Educação Física a disciplina que todos os alunos frequentam, apresenta-se também sendo a que referiram em maior número como sendo a sua preferida.

7.2. Quais as disciplinas que tu menos gostas?								
	n	%		n	%		n	%
Português	4	22,2%	Ciências da Natureza	0	0%	Educação Tecnológica	0	0%
Matemática	2	11,1%	Educação Física	1	5,6%	Estudo Acompanhado	0	0%
Inglês	0	0%	Educação Visual	0	0%	TIC	1	5,6%
Francês	0	0%	Físico-química	3	16,7%	EMRC	0	0%
Geografia	1	5,6%	Formação Cívica	0	0%	Orientação Vocacional	1	5,6%
História	1	5,6%	Área de Projeto	1	5,6%	Pintura	0	0%
Não respondeu	5	27,8%						

Quadro n.º 148 - Manifestação das preferências do aluno relativamente às disciplinas que menos gosta

No que respeita às disciplinas que menos gostam, os alunos referiram, em maior número (n=4), Português, seguido da disciplina de Físico-química (n=3) e Matemática (n=2). Por 1 aluno foram referidas as disciplinas de Geografia, História, Educação Física, Área de Projeto e TIC, respetivamente. Ainda 1 aluno referiu a Orientação Vocacional e 5 alunos não responderam a esta questão.

8. O que fazes nas aulas?								
	n	%		n	%		n	%
Fichas	12	66,7%	Trabalhos no computador	0	0%	Trabalhos	6	33,3%
Desenhos	3	16,7%	Pesquisas no computador	2	11,1%	Testes	3	16,7%
Experiências	3	16,7%	Jogos no computador	7	38,9%	Nada	7	38,9%
Ouçõ a professora	6	33,3%	Trabalhos de grupo	5	27,8%	Não respondeu	1	5,6%

Quadro n.º 149 - Atividades realizadas no contexto das disciplinas que o aluno frequenta

No que respeita às atividades que os alunos fazem nas disciplinas que frequentam, “Fichas” foi a referida por mais alunos (n=12). Em menor número, 7 alunos referiram “Jogos de computador”, 6 alunos referiram “Trabalhos”, 5 alunos “Trabalhos de grupo”, 3 alunos “Testes”, 3 alunos “Experiências”, 3 alunos “Desenhos” e 2 alunos “Pesquisas no computador”. Verificámos ainda que 6 alunos referem “Ouço a professora” e 7 alunos referem não fazer nada. Do grupo de 18 alunos 1 não respondeu a esta questão.

8.1. Achas importante o que fazes nas aulas?			n	%
Sim			16	88,8%
Não			1	5,6%
Não respondeu			1	5,6%

Quadro n.º 150 - Opinião do aluno acerca do que faz nas aulas das disciplinas que frequenta

Após a análise desta questão, verificámos que a grande maioria (n=16) dos inquiridos considera importante o que faz nas aulas. Apenas 1 aluno respondeu que não e 1 outro não respondeu.

9. Quando o professor falta e não tens aula, para onde vais?					
	n	%		n	%
Para a aula de substituição, com os colegas da turma	8	44,4%	Para a sala de apoio da educação especial	4	22,2%
Para a biblioteca	12	66,7%	Para a sala de convívio	1	5,6%
Para o recreio	9	50%	Para casa	2	11,1%
Fico junto de um funcionário	3	16,7%			

Quadro n.º 151 - Ocupação do tempo pelo aluno quando não há uma aula

Por último e no que respeita à forma como os alunos ocupam o tempo quando o professor falta e não têm aula, grande parte dos alunos (n=12) respondeu que vai para a biblioteca da escola. Alguns alunos (n=9) referiram que ficam no recreio e 8 alunos vão para as aulas de substituição com os colegas da turma. Em número menor, alguns alunos referem ainda que vão para a sala de apoio de educação especial (n=4), 3 referem ficar junto de um funcionário, 1 refere que vai para a sala de convívio e 2 alunos referem que vão para casa.

Com este terceiro grupo de questões cujos resultados passamos a apresentar, pretendemos conhecer a opinião dos alunos relativamente ao apoio do DEE.

10. Onde tens apoio?	n	%
Na sala de apoio de educação especial	18	100%
Na sala de aulas	0	0%

Quadro n.º 152 - Local do apoio do DEE

Relativamente às respostas a este grupo de questões verificámos que o local em que o DEE presta o apoio é na “sala de apoio de educação especial”, referido por todos os alunos (n=18). Nenhum aluno é apoiado em contexto de sala de aula.

11. O que fazes com a professora de apoio de educação especial?								
	n	%		n	%		n	%
Fichas	17	94,4%	Trabalhos no computador	7	38,9%	Trabalhos	4	22,2%
Desenhos	3	16,7%	Pesquisas no computador	7	38,9%	Trabalhos manuais	6	33,3%
Jogos	1	5,6%	Jogos no computador	12	66,7%	Saídas ao exterior	1	5,6%
Teatros	2	11,1%	Trabalhos de grupo	0	0%	Não respondeu	1	5,6%

Quadro n.º 153 - Atividades desenvolvidas pelo aluno com o DEE

No que respeita às atividades que aí são desenvolvidas, todos os alunos que responderam a esta questão (n=17) referiram que realizam “Fichas”, 12 alunos referiram “Jogos no computador”, 7 mencionam “Trabalhos no computador” e “Pesquisas no computador”, respetivamente. São ainda referidas pelos alunos, em menor número, atividades como “Trabalhos Manuais” (n=6), “Trabalhos” (n=4), “Desenhos” (n=3), “Teatros” (n=2), “Jogos” (n=1) e “Saídas ao exterior” (n=1). De referir que 1 aluno não respondeu a esta questão.

12. Gostas do apoio de educação especial?	n	%
Sim	17	94,4%
Não	0	0%
Não respondeu	1	5,6%

Quadro n.º 154 - Opinião do aluno sobre o apoio do DEE

Todos os alunos (n=17), à exceção de 1 que não respondeu, referem gostar do apoio de educação especial.

12.1. O que mais gostas de fazer?								
	n	%		n	%		n	%
Fichas	5	27,8%	Trabalhos no computador	2	11,1%	Trabalhos	2	11,1%
Desenhos	3	16,7%	Pesquisas no computador	0	0%	Trabalhos manuais	3	16,7%
Teatros	2	11,1%	Jogos no computador	6	33,3%	Saídas ao exterior	1	5,6%
Tudo	9	50%	Não respondeu	1	5,6%			

Quadro n.º 155 - Manifestação de preferências acerca das atividades que o aluno desenvolve com o DEE e que mais gosta de fazer

Do conjunto de atividades que os alunos realizam, quando questionados sobre o que mais gostam de fazer, 9 alunos responderam “Tudo”. “Jogos de computador” foi uma atividade referida por 6 alunos, “Fichas” por 5 alunos, “Trabalhos Manuais” e “Desenhos” referidas por 3 alunos, respetivamente, “Teatro”, “Trabalhos no computador”, e “Trabalhos” por 2 alunos cada e “Saídas ao exterior” por 1 aluno.

12.2. O que menos gostas de fazer?								
	n	%		n	%		n	%
Fichas	7	38,9%	Trabalhos no computador	0	0%	Trabalhos	0	0%
Desenhos	1	5,6%	Pesquisas no computador	0	0%	Trabalhos manuais	1	5,6%
Teatros	0	0%	Jogos no computador	0	0%	Saídas ao exterior	0	0%
Estar sem fazer nada	1	5,6%	Não respondeu	2	11,1%			

Quadro n.º 156 - Manifestação de preferências acerca das atividades que o aluno desenvolve com o DEE e que menos gosta de fazer

No que respeita às atividades que os alunos gostam menos, destaca-se a referência de 7 alunos às “Fichas”. A esta questão 1 aluno refere ainda “Desenhos” como atividade que menos gosta de fazer e outro “Trabalhos manuais”. Um aluno refere ainda “Estar sem fazer nada” e 2 alunos não responderam a esta questão.

12.3. Achas importante o que fazes com a DEE?	n	%
Sim	17	94,4%
Não	0	0%
Não respondeu	1	5,6%

Quadro n.º 157 - Opinião do aluno acerca da importância das atividades que realizada com o DEE

Apesar de nem todas as atividades serem do agrado de todos os alunos, todos (n=17), com a exceção de 1 que não respondeu, referem que consideraram importante as atividades que desenvolvem neste âmbito.

13. Quando o professor falta e não tens apoio de educação especial, para onde vais?					
	n	%		n	%
Para as aulas, com os colegas da turma	8	44,4%	Para casa	4	22,2%
Para a biblioteca	10	55,6%	Para a sala de convívio	2	11,1%
Para o recreio	2	11,1%	Fico com um funcionário	2	11,1%
Fico com outro professor de apoio	3	16,7%	Outro local/espço: Reprografia	1	5,6%
Não respondeu	1	5,6%			

Quadro n.º 158 - Ocupação do tempo, pelo aluno, quando falta o apoio do DEE

No que respeita a ocuparem o seu tempo quando o DEE falta, uma grande parte dos alunos (n=10) refere que vai para a biblioteca e/ou para as aulas, com os colegas da turma (n=8). Situações menos significativas são referidas por alguns alunos como ir para casa (n=4), ficar na escola com outro DEE, ficar no recreio (n=2), ir para a sala de convívio (n=2), ficar com um funcionário (n=2) e ir para a reprografia.

Neste grupo de questões inquirimos os alunos acerca das atividades que desenvolveram na escola e/ou fora da escola, no âmbito de uma experiência laboral e nalguns casos no âmbito do seu PIT.

14. Estás a ter alguma experiência de “trabalho”?	n	%
Sim	16	88,9%
Não	2	11,1%

Quadro n.º 159 - Levantamento dos alunos que estão a ter uma experiência laboral

Após a análise dos resultados acerca de uma primeira aproximação ao mundo do “trabalho”, verificámos que 16 dos 18 alunos inquiridos estão a ter essa experiência.

14.1. Onde?								
	N	%		n	%		n	%
Na biblioteca da escola	3	18,6%	Numa lavandaria	1	6,2%	Num cabeleireiro	2	12,4%
Na reprografia da escola	5	31,2%	Nas oficinas de mecânica da câmara municipal	1	6,2%	Numa creche	1	6,2%
Na cantina da escola	1	6,2%	Na carpintaria da câmara municipal	1	6,2%	Numa pastelaria/padaria	1	6,2%
No bar dos alunos, na escola	5	31,2%	No ginásio da escola	1	6,2%			

Quadro n.º 160 - Local da experiência laboral de cada aluno

Dos 16 alunos que referiram ter tido uma experiência laboral, 15 desenvolvem atividades na escola, nomeadamente na reprografia (n=5), no bar dos alunos (n=5), na biblioteca (n=3), no ginásio (n=1) e na cantina (n=1), sendo que destes alunos 6 desenvolvem duas destas atividades e 10 desenvolvem apenas uma. Por outro lado, alguns

dos 16 alunos, para além de realizarem uma ou mais das atividades referidas anteriormente, tiveram uma experiência laboral, fora da escola, no âmbito do seu PIT, designadamente numa lavandaria (n=1), nas oficinas de mecânica da Câmara Municipal (n=1), na carpintaria da Câmara Municipal (n=1), num cabeleireiro (n=2), numa creche (n=1) e numa padaria/pastelaria (n=1).

Abrimos um parêntesis, neste contexto, para referir que os alunos que ainda não têm um PIT, estão a desenvolver algumas das atividades referidas no âmbito do desenvolvimento de competências funcionais, de carácter prático, de autonomia, numa abordagem à aproximação ao mundo do trabalho, ainda numa primeira fase, no contexto de escola.

15. É a tua primeira experiência de “trabalho”?	n	%
Sim	5	31,2%
Não	11	69,8%

Quadro n.º 161 - Experiência laboral

Verificámos que para a maior parte destes alunos (n=11) esta não foi a sua primeira experiência laboral, sendo-o para os restantes 5 alunos.

16. Foste tu que escolheste para onde ir ?	n	%
Sim	9	56,3%
Não	7	43,7%

Quadro n.º 162 - Escolha do local da experiência laboral

Relativamente à escolha do local destas experiências, 9 alunos referiram terem sido eles a escolher.

16.1. Quem escolheu/decidiu por ti?	n	%
A professora de educação especial	7	100%
A diretora de turma	0	0%
O teu encarregado de educação	0	0%

Quadro n.º 163 - Responsável pela escolha do local da experiência laboral para o aluno

Os restantes 7 alunos referem o DEE como responsável pela escolha do local da experiência laboral.

17. Ajudaste a escolher as tarefas que tinhas que fazer?	n	%
Sim	5	31,2%
Não	11	69,8%

Quadro n.º 164 - Participação do aluno na escolha das tarefas

No que respeita à escolha das tarefas a realizar pelos alunos no âmbito das diversas experiências laborais, verificámos que a grande maioria (n=11) não participou nesse

processo. Apenas 5 alunos referem terem ajudado a escolher as tarefas que iriam desempenhar.

17.1. Tens dificuldade em fazer essas tarefas?	n	%
Sim	2	12,5%
Não	9	56,3%
As vezes	5	31,2%

Quadro n.º 165 - Dificuldade na realização das tarefas

No que diz respeito ao desempenho das referidas tarefas, 9 alunos referiram não terem tido dificuldades, 5 referem que “Às vezes” tiveram e 2 alunos referiram que tiveram, efetivamente dificuldades.

17.2. Quando tens dificuldade tens alguém que te ajuda?	n	%
Sim	16	100%
Não	0	0%

Quadro n.º 166 - Ajuda na realização das tarefas

Todos os alunos (n=16) referiram que tiveram ajuda quando necessitavam.

18. Costumas fazer a avaliação das tarefas que fazes?	n	%
Sim	5	31,2%
Não	11	69,8%

Quadro n.º 167 - Avaliação das tarefas

Quando questionámos os alunos se costumavam fazer a avaliação das tarefas, grande parte (n=11) respondeu que não.

18.1. Com quem fazes a avaliação?	n	%
Com o professor de educação especial	0	0%
Com o responsável do teu local de “trabalho”	5	100%

Quadro n.º 168 - Intervenientes na avaliação das tarefas

Os 5 alunos que participaram na avaliação, referem que o fizeram com o responsável do seu local de experiência laboral.

19. O/a professor/a de educação especial costuma ir visitar-te ao teu local de “trabalho”?	n	%
Sim	14	87,5%
Não	2	12,5%

Quadro n.º 169 - Acompanhamento do aluno pelo DEE ao seu local de experiência laboral

No que respeita à questão acerca do DEE visitar/acompanhar o aluno no seu local de Experiência laboral quase todos (n=14) responderam que sim, denunciando um acompanhamento destas atividades por parte do referido docente. No entanto, essa situação não se verifica relativamente a 2 alunos.

20. Gostas do “trabalho” que estás a fazer?	n	%
Sim	13	81,3%
Não	3	18,7%

Quadro n.º 170 – Opinião do aluno acerca da sua experiência laboral

Quase todos os alunos (n=13) referem ter gostado da experiência ao contrário de 3 que referem que não.

21. Achas que tens aprendido coisas novas, com esta tua experiência?	n	%
Sim	15	93,8%
Não	0	0%
Não respondeu	1	6,2%

Quadro n.º 171 - Opinião do aluno acerca do que tem aprendido com a sua experiência laboral

Relativamente à experiência de laboral que cada aluno teve, todos, com a exceção de 1 aluno, que não respondeu a esta questão, referiram ter aprendido coisas novas.

22. Achas que é importante para ti o que lá aprendes?	n	%
Sim	15	93,8%
Não	0	0%
Não respondeu	1	6,2%

Quadro n.º 172 - Perceção do aluno acerca da importância do que aprende com a sua experiência laboral

À semelhança das respostas obtidas na questão anterior, também todos os alunos, à exceção de 1 que não respondeu, consideram importante o que aprendem com a sua experiência laboral.

23. Gostavas de continuar nesse “trabalho” no próximo ano?	n	%
Sim	9	56,3%
Não	6	37,5%
Não respondeu	1	6,2%

Quadro n.º 173 - Continuidade da experiência laboral no próximo ano

Questionados sobre se gostariam de repetir a mesma experiência laboral, 9 alunos responderam que sim, 6 responderam que não e 1 aluno não respondeu a esta questão.

Por último, ao questionarmos os alunos acerca da sua opinião em andar na escola e das suas expectativas para o futuro obtivemos os seguintes resultados:

24. Gostas de andar na escola?	n	%
Sim	17	93,8%
Não	1	6,2%

Quadro n.º 174 - Opinião do aluno acerca de andar na escola

Ao analisarmos o resultado destas últimas questões verificámos que, à exceção de 1 aluno, todos (n=17) referiram que gostam de andar na escola.

25. De tudo o que fazes na escola, o que gostas mais?					
	n	%		n	%
Ir às aulas com os colegas da turma	4	22,2%	Ter apoio de educação especial	9	50%
Participar nas atividades com os meus colegas da turma	1	5,6%	Participar nas atividades com os meus colegas da “educação especial”	0	0%
Para o recreio	4	22,2%	Desenvolver as atividades no meu local de “trabalho”	5	27,8%
De tudo	1	5,6%	Ir a visitas de estudo	1	5,6%
Não respondeu	1	5,6%			

Quadro n.º 175 - Manifestação de preferências, acerca do que o aluno faz na escola

No que respeita ao que os alunos mais gostam de fazer na escola, “Ter apoio de educação especial” foi a resposta mais votada, por 9 alunos, seguida por “Desenvolver atividades no meu local de “trabalho” (n=5). Ainda 4 alunos referiram “Ir às aulas com os colegas da turma” e ir “Para o recreio”, respetivamente. Isoladamente, foi referido por um aluno “Participar nas atividades com os meus colegas de turma” e “Ir a visitas de estudo”. Verificámos ainda que 1 aluno respondeu “De tudo” e 1 aluno não respondeu a esta questão.

26. Achas importante andar na escola?	n	%
Sim	15	83,3%
Não	1	5,6%
Não respondeu	2	11,1%

Quadro n.º 176 - Opinião do aluno sobre a importância da escola

Em relação a esta questão, a grande parte dos alunos considera importante a frequência da escola (n=15). Apenas 1 aluno considera que não e 2 alunos não emitiram a sua opinião.

27. Gostavas de continuar na escola até ao 12.º ano?	n	%
Sim	14	77,8%
Não	2	11,1%
Não respondeu	2	11,1%

Quadro n.º 177 - Opinião do aluno acerca de continuar na escola até ao 12.º ano

Quanto a esta questão 14 alunos referem que gostariam de continuar até ao 12.º ano, sendo que apenas 2 alunos responderam que não. A esta questão não responderam 2 alunos.

28. Gostavas de aprender uma profissão?	n	%
Sim	16	88,9%
Não	0	0%
Não respondeu	2	11,1%

Quadro n.º 178 - Opinião do aluno acerca da aprendizagem de uma profissão

Relativamente à questão “Se gostariam de aprender uma profissão”, todos os alunos à exceção de 2, responderam afirmativamente.

Qual a profissão que gostarias de aprender?	n	%
Trabalhar num restaurante	2	11,1%
Cozinheiro	2	11,1%
Bombeiro	1	5,6%
Desenhar	1	5,6%
Mecânico	2	11,1%
Educadora de infância	1	5,6%
Cabeleireira	2	11,1%
Trabalhar numa lavandaria	1	5,6%
Fazer limpezas	1	5,6%
Tratar de cavalos	1	5,6%
Trabalhar com computadores	1	5,6%
Não sei	1	5,6%
Não respondeu	2	11,1%

Quadro n.º 179 - Enumeração das preferências manifestadas pelos alunos relativamente à aprendizagem de uma profissão

Quando perguntámos “Que profissão gostarias de aprender?”, todos referiram profissões diversas nomeadamente: Trabalhar num restaurante (n=2); Cozinheiro (n=2); Mecânico (n=2); Cabeleireira (n=2); Bombeiro (n=1); Desenhar (n=1); Educadora de infância (n=1); Trabalhar numa lavandaria (n=1); Fazer limpezas (n=1); Tratar de cavalos (n=1) e Trabalhar com computadores (n=1). A esta questão não responderam 2 alunos e 1 aluno respondeu não saber.

29. O que gostarias de fazer quando saíres da escola?	n
“Não sei, mas penso que vai ser bom. Quer dizer bom não porque isto agora está em crise. Mas estou confiante que vai ser bom. Uma vida normal”	1
“Ganhar dinheiro, ter uma casa e uma família”	1
“Vou trabalhar, depois tiro a carta de carro e de mota. Quero ter uma família só um filho pois custa a criá-los”	1
“Tentar arranjar emprego. Gostava de ter uma casa mas sempre com os meus pais ao pé de mim”	1
“Não sei. Vou para casa, fico a dormir”	1
“Trabalhar num mecânico. Ter a minha casa”	1
“Não sei, depende como as coisas correrem. Arranjar um trabalho, ganhar dinheiro, se não, ficar em casa. O trabalho está difícil...”	1
“Trabalhar para ganhar dinheiro”	1
“Arranjar um trabalho”	1
“Vou ser tratador, vai ser bom”	1
“Ajudar a minha mãe no campo. Arranjar um emprego e ganhar dinheiro. Vai ser bom”	1
“Vou para casa. Arranjar um emprego. O meu futuro vai ser bom, positivo”	1
“Ir trabalhar”	1
“Trabalhar num restaurante, tirar a carta, casar”	1
“Vou trabalhar. Não sei bem, ainda é cedo”	1
Não respondeu	3

Quadro n.º 180 - Perspetiva do aluno acerca do que gostaria de fazer após sair da escola

A finalizar este questionário, os alunos foram inquiridos acerca do que gostariam de fazer quando saírem da escola. A esta questão não responderam 3 alunos, numa percentagem de 16,7%. Das respostas obtidas como “Vou para casa. Arranjar um emprego. O meu futuro vai ser bom, positivo”, “Ajudar a minha mãe no campo. Arranjar um emprego e ganhar dinheiro. Vai ser bom”, e “Trabalhar para ganhar dinheiro”, entre outras, a grande maioria mostra-se bastante otimista e confiante no futuro, referindo que vai arranjar um emprego e trabalhar para ganhar dinheiro (n=13); que vai ser bom (n=5); que gostavam de ter uma casa (n=3); que querem casar, ter uma família (n=3) e tirar a carta (n=2). Apenas 1 aluno respondeu “Não sei. Vou para casa, fico a dormir”.

1.2. Apresentação dos Resultados das Entrevistas

Para a análise e apresentação dos resultados obtidos através das entrevistas, dirigidas ao representante dos SPO e aos representantes da CAP e dos DEE, tivemos em conta dois quadros que contêm a identificação das categorias, das subcategorias e dos indicadores e/ou segmentos de texto, com a informação considerada mais pertinente e relevante.

A definição das categorias e subcategorias baseou-se nos objetivos da nossa investigação e de acordo com a procura da resposta à nossa pergunta de partida, relativamente à organização educativa do agrupamento de escolas para a população alvo do nosso estudo, nomeadamente no que respeita aos procedimentos adotados neste processo, à participação e à perceção dos intervenientes relativamente à inclusão destes alunos.

Salientamos ainda que nos quadros se apresenta a informação considerada mais relevante. Em anexo (anexos XXVIII e XXIX), poderá ser consultada a transcrição das entrevistas na íntegra.

1.2.1. Entrevista ao Representante dos Serviços de Psicologia e Orientação

Ao pretendermos assim, analisar o conteúdo da entrevista ao representante dos SPO e cruzar essa informação de acordo com os objetivos da nossa investigação, definimos, como categorias: **Participação dos intervenientes no processo educativo dos alunos** (1); **Perceção dos intervenientes acerca da inclusão dos alunos na escola** (2) e **Procedimentos adotados** (3). Como subcategorias definimos: **Elaboração e**

implementação do PEI (1.1); Avaliação do PEI e elaboração do Relatório Circunstanciado (1.2); Elaboração e implementação do PEI (2.1); Procedimentos a adotar na dinâmica do processo educativo dos alunos (2.2) e Ações desenvolvidas no âmbito da articulação da comunidade educativa (3.1).

Categorias	Subcategorias	Indicadores e/ou Segmentos de texto
1. Participação dos intervenientes no processo educativo dos alunos	1.1. Elaboração e implementação do PEI (Q1,Q2,Q3)	<p>“(…) embora isso esteja previsto na lei, a intervenção dos SPO foi condicionada por alguns fatores (…) não existiu uma articulação entre toda a equipa”</p> <p>“O único PEI em que houve alguma articulação e intervenção da minha parte foi o do, que está no 9.º ano, aqui na ES. Aí é que houve mesmo alteração, reformulação do PEI. Houve a avaliação, houve a transição (…) reuni com a mãe, mas também não sei até que ponto consegui a articulação com a DEE”</p> <p>“Fiz a avaliação de mais dois alunos mas entretanto alguma coisa aconteceu e o processo parou por ali (...). O processo não é coerente”</p> <p>“Eu não sei o que os alunos fazem no seu contexto de trabalho Eu não tive uma intervenção nos PIT dos alunos... e eu penso que também poderia ter contribuído”</p>
	1.2. Avaliação do PEI e elaboração do Relatório Circunstanciado (Q4, Q5)	<p><u>Relativamente à avaliação do PEI:</u> “Eu fiz algumas avaliações (...). Há um caso em que veio o EE, fez-se tudo, foi tudo muito positivo (...) Fiz a avaliação de três alunos mas não sei se serviu para alguma coisa. Por exemplo eu fiz duas avaliações a dois alunos e depois não acompanhei essas situações (...) agora, no final do ano, pedem-me avaliações”</p> <p><u>No que respeita à participação na elaboração do relatório circunstanciado:</u> “Não, de todos os alunos, só participei em um ou dois. Há uma grande falta de coerência, uma vez que avaliei, mas não intervim em todo o resto do processo”</p>
2. Perceção dos intervenientes acerca da inclusão dos alunos na escola	2.1. Elaboração e implementação do PEI (Q7)	<p>“Eu conheço alguma coisa, informalmente e acho que deveriam ser reformulados, tem que haver mais participação dos professores. Os professores estão muito resistentes, tanto uns como os outros. Estão-se a criar guetos, (...) há os alunos e os do CEI”</p> <p>“Acabamos por ter uma exclusão (...) há alunos que não sabem ler nem escrever numa turma de 9º ano. Se eles não conseguiram desenvolver estruturas concetuais para poderem aprender estas competências, tem que se desenvolver outras estruturas que permitam o seu relacionamento (...) não se trata só de uma aprendizagem ou de uma aquisição de competências”.</p>
	2.2. Procedimentos a adotar na dinâmica do processo educativo dos alunos (Q6, Q8, Q10, Q11, Q12)	<p>“Eles têm um CEI e o objetivo é desenvolverem competências. Mas isso tem que estar integrado num plano global que é o PCT. E para estar ligado, essas competências tem que estar relacionadas com as outras competências. Se o aluno vai a aulas, ou acompanhar outra coisa qualquer, tem que estar previsto no próprio currículo dos outros... deve ser criada qualquer coisa que seja comum, que seja partilhado por ele e pela turma. (...) Isto é uma forma de criar perceções diferentes, desenvolver outro tipo de intervenções, se não, temos 2 escolas”.</p> <p>Os PEI devem ser elaborados em CT e devem ter a participação dos SPO, embora não seja obrigatório. Pelo facto de não conseguir acompanhar o currículo comum, estes alunos têm incapacidades e por isso tem que ser desenvolvidas estratégias que compensem isso,</p>

		<p>senão o aluno perde-se. Agora, essas estratégias não têm que ser só nos conteúdos programáticos. Era muito importante, na minha opinião, que houvesse qualquer coisa, até que fosse orientado pela própria DEE, que desenvolvesse com todos, em que todos tivessem o mesmo tipo de comunicação, de forma que houvesse uma inter-relação, a inclusão, em que neste espaço todos pudessem intervir (...). O essencial do DEE é estar com os alunos e os alunos não podem ser só trabalhados numa sala de educação especial tem que ser trabalhados noutros contextos”</p> <p><u>Escolaridade obrigatória:</u> “Não vai ser fácil, vai haver muita resistência da parte dos professores, dos EE que têm de ser consultados, ... Há um trabalho preparatório que tem que ser feito, mas com todos os intervenientes e isso não está a acontecer e quem vai sair prejudicado são os alunos. Eles não têm que fazer aquilo que os outros fazem, não tem estrutura e se querem que eles andem na escola então têm que criar condições... e é nessa perspetiva que isto tem que ser preparado, repensado agora e perspetivando esses 3 anos”</p>
<p>3. Procedimentos adotados na organização educativa</p>	<p>3.1. Ações desenvolvidas no âmbito da articulação da comunidade educativa</p> <p>(Q9)</p>	<p>“(...) não existiu uma articulação entre toda a equipa”</p> <p>“É preciso esclarecer que os SPO é uma coisa, um psicólogo é outra e não sabem mais nem menos, são planos de carreira diferentes e os SPO estão previstos na lei (...) acho que deveria ter sido criada uma plataforma de entendimento”</p> <p>“(...) se as DEE tivessem envolvido os alunos a participarem (...) a educação especial não pode remeter-se só ao apoio que fazem na sua sala de educação especial, podem perfeitamente trabalhar comigo, na orientação vocacional quando há alunos de CEI, podem trabalhar comigo, articulando e programando a intervenção em conjunto (...)”</p> <p>“A orientação vocacional está classificada normalmente como uma disciplina mas é um projeto, um programa, mas essa articulação só se fez com um aluno, com os outros não. Era uma evidência haver uma partilha de experiências e de trocas de conhecimento, (...) articular para criar motivações nos alunos, perceber os seus interesses...(...) e isso não foi feito (...)”</p> <p>“A responsabilidade de um plano de intervenção a nível da psicologia é dos SPO, por isso deveria haver uma articulação (...) uma plataforma de entendimento (...) o problema não são as pessoas é o processo (...). Foi um processo que não começou bem no início e acabou por se arrastar assim pelo ano inteiro”.</p> <p>“Efetivamente temos tudo: temos projeto educativo de escola, temos PEI, temos regulamentos internos, mas continuamos a viver muito desarticuladamente”.</p>

Quadro n.º 181 - Entrevista ao representante dos SPO - grelha de análise

Após a análise dos resultados obtidos com a entrevista realizada, podemos verificar que, no que respeita à participação dos intervenientes no processo educativo dos alunos, nomeadamente na elaboração, implementação e avaliação do PEI e na elaboração do Relatório Circunstanciado, o representante dos SPO quase não participou. Segundo o seu testemunho, só o terá feito, efetivamente, em todo o processo num único PEI, dos 20 alunos. Observa-se que teve ainda alguma intervenção pontual relativamente à avaliação de outros 2/3 alunos, participou na elaboração de um/dois Relatórios Circunstanciados e no que respeita aos PIT dos 9 alunos refere não ter tido qualquer tipo de intervenção,

desconhecendo mesmo o seu conteúdo. Relativamente a este último documento, refere que, nomeadamente no que diz respeito à disciplina que leciona aos alunos do 9.º ano no âmbito da orientação vocacional que “está classificada normalmente como uma disciplina mas é um projeto, um programa” e que poderia ter sido, segundo a sua perspetiva, um contributo importante, só se verificou alguma articulação relativamente a 1 aluno. A este respeito, acrescenta ainda que “era uma evidência haver uma partilha de experiências e de trocas de conhecimento, (...), articular para criar motivações nos alunos, perceber os seus interesses (...) e isso não foi feito”.

Relativamente à perceção acerca da inclusão dos alunos na escola, nomeadamente no que respeita à elaboração e implementação do PEI, o representante dos SPO considera que estes documentos deveriam ser reformulados para que possibilitem desenvolver nos alunos outras estruturas “que permitam o seu relacionamento” e “desenvolver estruturas concetuais para poderem aprender” competências de leitura e escrita, por exemplo. Considera que, da forma como está organizado o seu currículo, não o estão a conseguir, pois segundo a sua opinião, para estes alunos, “não se trata só de uma aprendizagem ou de uma aquisição de competências”. Acrescenta ainda que a forma como o CEI dos alunos está organizado e implementado, para além de não estar a contribuir para a aquisição de competências, está a excluí-los na medida em que tudo está descontextualizado, havendo “os alunos e os do CEI”.

Neste sentido e para além de referir ter de haver “mais participação dos professores”, quer dos DER quer dos DEE, é da opinião que o CEI de cada aluno deve estar “integrado num plano global que é o PCT” e sugere a existência de um tempo, um espaço, na turma de cada aluno, que poderia ser dinamizado pelo DEE, “em que todos tivessem o mesmo tipo de comunicação, de forma que houvesse uma interrelação, a inclusão, em que neste espaço todos pudessem intervir”, realçando a necessidade deste mesmo docente privilegiar o apoio aos alunos noutros contextos que não só na sala de educação especial.

Por outro lado, refere que os PEI “devem ser elaborados em CT e devem ter a participação dos SPO”, pois uma vez que “estes alunos têm incapacidades e por isso tem que ser desenvolvidas estratégias que compensem isso senão o aluno perde-se. Agora, essas estratégias não têm que ser só nos conteúdos programáticos”.

Nesta perspetiva e questionado acerca da organização da intervenção com os alunos considerando o alargamento da escolaridade obrigatória, o representante dos SPO é da opinião que não vai ser fácil. Segundo a sua opinião os alunos “não têm que fazer aquilo

que os outros fazem, não têm estrutura (...) então têm que criar condições... e é nessa perspectiva que isto tem que ser preparado, repensado agora e perspectivando esses 3 anos”. Acrescenta que para isso “há um trabalho preparatório que tem que ser feito mas com todos os intervenientes”, nomeadamente com os DER e o envolvimento dos EE.

No que respeita à dinâmica estabelecida no âmbito da articulação da comunidade educativa, refere que “não existiu uma articulação entre toda a equipa” e que deveria ter sido criada uma plataforma de entendimento entre todos os intervenientes, em benefício dos alunos, que segundo a sua opinião foram prejudicados com esta situação. Considera que foi um processo que não começou bem e que assim continuou durante todo o ano letivo. Segundo a sua opinião, observada ao longo de toda a entrevista, este é o aspeto que realça no desenvolvimento do processo de intervenção com os alunos, referindo, em jeito de conclusão, que “efetivamente temos tudo: temos projeto educativo de escola, temos PEI, temos regulamentos internos, mas continuamos a viver muito desarticuladamente”.

1.2.2. Entrevista aos Representantes da Comissão Administrativa Provisória e dos Docentes de Educação Especial

Para procedermos à análise de conteúdo da entrevista aos representantes da CAP e dos DEE, definimos como categorias: **Processo de mudança da organização do agrupamento (1); Procedimentos adotados na organização educativa (2); Participação dos intervenientes no processo educativo dos alunos (3) e Perceção dos intervenientes acerca da inclusão dos alunos na escola (4)**. Como subcategorias definimos: **Reorganização do agrupamento de escolas e o processo educativo dos alunos (1.1); Constituição das turmas (1.2); Transição dos alunos (1.3); Recursos humanos (1.4); Dificuldades/constrangimentos (1.5); Projeto Educativo (1.6); Documentos orientadores do processo individual dos alunos (1.7); Informação/formação acerca dos alunos (2.1); Articulação (2.2); O PEI e o PCT (2.3); Elaboração, implementação e avaliação do PEI (2.4); Elaboração e avaliação do PEI dos alunos nos CT (2.5); Implementação do CEI (2.6); Implementação do PIT (2.7); Processo de avaliação e elaboração do Relatório Circunstanciado (2.8); Avaliação interna do agrupamento de escolas (2.8); Identificação das dificuldades sentidas (3.1); Elaboração e implementação do PEI (4.1); Coordenação do PEI (4.2); Alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano (4.3) e Processo de inclusão dos alunos na escola (4.4)**.

Categorias	Subcategorias	Indicadores e/ou Segmentos de texto
1. Processo de mudança na organização do agrupamento	1.1. Reorganização do agrupamento de escolas e o processo educativo dos alunos (Q1)	“(…)o tempo que nos deram para nos reorganizarmos (…) e o tamanho da organização influenciou a tomada de algumas decisões no tempo (…) Procurámos (…) ultrapassar algumas dificuldades (…) e julgo, claramente, que o conseguimos (…)” (CAP) “Os nossos recursos humanos da educação especial deram resposta cabal e suficiente para que o ano letivo destes alunos e do geral decorresse dentro da normalidade esperada” (CAP e DEE)
	1.2. Constituição das turmas (Q8)	<u>Colaboração do grupo de DEE</u> – “O serviço docente não tem essa competência, isso é da competência do diretor, que se socorre ou não da educação especial nessa matéria (...), sendo certo que na construção das turmas tem-se em atenção a realidade dos alunos com NEE, (...) e a forma como são constituídas as turmas preveem, dentro dos possíveis, a continuidade dos alunos” (CAP)
	1.3. Transição dos alunos (Q2)	<u>A transição</u> “(...) trouxe alguma preocupação, mas (...) não sentimos nenhuma dificuldade que esses alunos possam ter sentido, porque (...) por força das circunstâncias favorável, dos DEE já conhecerem esses espaços, abriu caminhos para que os alunos se integrassem com maior facilidade. Em todo o mais, julgo que o processo decorreu normalmente” (CAP)
	1.4. Recursos humanos (Q3)	“(…) juntamos os recursos que tínhamos que, para o conjunto dos alunos, eram suficientes (...) à exceção dos professores da unidade de multideficiência e da unidade de autismo (...)” (DEE) “Em relação a técnicos, tivemos uma mais valia que foi o CRI e que veio dar resposta ao nível da psicologia, da fisioterapia. Depois também temos os nossos recursos de oferta de escola: o terapeuta da fala e a terapeuta ocupacional que têm dado e que deram resposta (...)” (DEE)
	1.5. Dificuldades/ Constrangimentos (Q4)	“A nossa grande questão (...) foi (...) o número de alunos que aumentou na ES (...) a ES não tinha, não tem ainda, começou a ter, uma predisposição para trabalhar com estes alunos”(CAP) “(…) os professores não estavam sensibilizados, não estavam apetrechados para trabalhar com estes alunos (...) porque (...) não tinham experiência em lidar com estes alunos (...) alguns professores não sabem, ainda, sequer, qual é o enquadramento da educação especial na organização educativa (...) (CAP) “É evidente que este ano foi um ano de, mais ou menos, preparação (...) para o próximo ano todo vai correr melhor” (DEE)
	1.6. Projeto educativo (Q7)	“O projeto educativo é um instrumento de macrogestão, estratégico. Nós não tínhamos projeto educativo e boa falta nos fez (...) considero que o projeto educativo do próximo ano, que vai ser de 4 anos, deve encerrar um capítulo ou um setor de um capítulo em que enfatize o que diz respeito à educação especial (...)”(CAP)
	1.7. Documentos	“Relativamente aos documentos indispensáveis para enquadrar estes alunos, nós não hesitamos em tomar partido na escolha de uma determinada matriz de documentos já existentes numa

	<p>orientadores do processo individual dos alunos</p> <p>(Q9)</p>	<p>organização, pô-los à organização em geral, (...) não havia tempo para refletir qual seria o melhor. Impusemos uma matriz, os docentes aceitaram a matriz como uma base e a partir daí, vamos testa-la (...)”(CAP)</p> <p>“(...) a coordenadora da educação especial (...) dava diretrizes no preenchimento e foram-se assim ultrapassando algumas dificuldades, próprias desta fase transitória” (CAP)</p>
<p>2.</p> <p>Procedimentos adotados</p>	<p>2.1. Informação/formação acerca dos alunos</p> <p>(Q6)</p>	<p>“No início do ano, na ES, como era uma realidade nova, fiz uma reunião com a coordenadora de DT do ensino básico, secundário e com os DT que tinham os alunos NEE, onde foi feita a apresentação do Decreto-Lei n.º 3/08, da forma como deveriam articular, dos documentos (...)”(DEE)</p>
	<p>2.2. Articulação</p> <p>(Q10)</p>	<p>“Os DEE reúnem mensalmente, onde discutimos assuntos relacionados com a educação especial e também com a orgânica da escola. Também construímos ou reformulamos os documentos (...)” (DEE)</p> <p>“O DEE é o intermediário da informação com o DERE os restantes intervenientes (...) penso que se faz uma articulação bastante satisfatória entre os professores e os DEE, principalmente naquelas disciplinas onde os meninos estão e em que têm um currículo completamente desfasado do grupo, como a língua portuguesa e a matemática”(DEE)</p> <p>“Há também a articulação com a coordenadora dos DT, que passa a informação aos DT, nas suas reuniões Eu nunca estive presente nessas reuniões porque a coordenadora faz esse trabalho” (DEE).</p> <p>“(...) os DEE e o coordenador de DT tem um papel fundamental na articulação, nós não conseguimos chegar a todos os professores se não for dessa forma” (CAP)</p>
	<p>2.3. O PEI e o PCT</p> <p>(Q16)</p>	<p>“(...) É evidente quando estão a construir os PCT já existe um PEI que pode sofrer algumas alterações e é mencionado no PCT. Agora é natural que os DT não coloquem lá “o menino tem programa educativo”, é natural que coloquem só “o menino tem adequações curriculares..., tem adequações no processo de avaliação”, porque no fundo é isso que eles vão trabalhar. Não podemos dissociar que essa parte das adequações fazem parte do PEI. Pode não estar lá escrito PEI, mas o que interessa é o que se vai fazer mais do que aquilo que se escreve” (DEE)</p>
	<p>2.4. Elaboração, implementação e avaliação do PEI</p> <p>(Q11,Q12 e Q18)</p>	<p>“Os alunos que transitaram de ciclo todos os programas foram revistos relativamente às funções do corpo, porque a maioria não tiveram o apoio dos SPO nem do psicólogo mas (...) foi feita com base na avaliação que tínhamos. A atividade e participação já foram feitas com base nos dados que nós tínhamos do aluno. Então, os PEI foram todos revistos quando houve transição de ciclo. Nos PEI dos (...) que não transitaram de ciclo fizemos pequenas alterações (...). De resto, não houve grandes alterações no PEI” (DEE)</p>
		<p>“O documento vai a CT, tem que ir, e depois cada PEI tem os anexos. (...). Temos um modelo para as adaptações curriculares individuais, que é comum ao agrupamento de escolas: em vez de</p>

	<p>2.5. Elaboração e avaliação do PEI dos alunos nos CT</p> <p>(Q11)</p>	<p>estar escrito tudo aquilo que se vai fazer em relação às adaptações curriculares e adequações no processo de avaliação, nós temos em anexo esse documento que vai especificar tudo o que se vai trabalhar. É a forma como nós trabalhamos este ano (...) de exprimir a participação de todos. (...) as adaptações curriculares é um documento que os professores que vão implementar as adequações tem que elaborar (...). As adequações no processo de avaliação, para os professores no CT não se sentirem perdidos, é um documento onde estão plasmadas todas as adequações que os professores devem fazer com os alunos” (DEE)</p>
	<p>2.6. Implementação do CEI</p> <p>(Q13)</p>	<p>“(…) é evidente que com os meninos de CEI, que são meninos que se distanciam imenso do currículo, os professores têm algumas dificuldades (...)” (DEE)</p>
	<p>2.7. Implementação do PIT</p> <p>(Q17)</p>	<p>“Este ano conseguiu-se fazer os protocolos com as empresas. Houve alguns problemas na questão do transporte mas foram ultrapassados (...) A escola não tem transporte próprio, tem que recorrer a outros. É um constrangimento da escola (...)”(CAP)</p>
	<p>2.8. Processo de avaliação e elaboração do Relatório Circunstanciado</p> <p>(Q18)</p>	<p>“É feita em contexto de CT com o plano de acompanhamento, que é onde se faz essa avaliação. Há o plano de acompanhamento do PEI que se faz trimestralmente e no final do ano o relatório circunstanciado. Depois há uma ficha para os meninos com CEI, de avaliação trimestral e uma ficha para a avaliação do PIT, em moldes diferentes” (DEE)</p>
	<p>2.9. Avaliação interna do agrupamento de escolas</p> <p>(Q19, Q20)</p>	<p>“(…) todos os departamentos têm um plano de atividades. Este ano, pelas circunstâncias, nem todos aceitaram muito bem, mas alguns fizeram-no. O departamento de educação especial tem um plano e no final há um relatório (...) de conclusões que é fruto de momentos, atitudes e atividades desenvolvidas ao longo do ano. Relativamente à avaliação realizada pela comunidade educativa, este ano não se fez por força das circunstâncias (...).</p> <p>(...) é evidente que quanto maior for o número de alunos de necessidades educativas maior é a número de preocupações que nós vamos ter para dar resposta (...) porque é um setor em crescimento, é um setor de uma importância tal que temos que lhe dar o realce que ele merece (...)” (CAP)</p>
<p>3. Participação dos intervenientes no processo educativo dos alunos</p>	<p>3.1. Identificação das dificuldades sentidas</p> <p>(Q5, Q13, Q9)</p>	<p><u>Inclusão dos alunos:</u> “As dificuldades que tivemos foi (...) mais ao nível da ES (...)” (CAP)</p> <p><u>Elaboração e implementação do CEI:</u> (...) “o que é que cada professor deve fazer no seu setor, no CT (...) os professores têm mais dificuldade mas o DEE consegue articular com o professor e dar-lhe algumas diretrizes e trabalhos para depois fazerem com os alunos nas aulas”(DEE).</p> <p><u>Preenchimento dos documentos que fazem parte do processo dos alunos:</u> “(...) houve a desvantagem de quem não conhecia os documentos ter alguma dificuldade no seu preenchimento (...)” (CAP)</p>

4. Percepção dos intervenientes acerca da inclusão dos alunos na escola	4.1. Elaboração e implementação do PEI (Q14, Q15)	<u>Eficácia do CEI para cada um dos alunos</u> : “Eu acho que sim” (DEE)
	4.2. Coordenação do PEI (Q15)	<p>“Os DT não estavam habituados, principalmente na ES, mas houve um trabalho da coordenadora ao longo do ano e os DT eram efetivamente os coordenadores do PEI (...)” (CAP)</p> <p>“É evidente que por trás está sempre o DEE com uma responsabilidade muito grande, porque nós sabemos que há alguma dificuldade da parte dos DT em coordenar toda esta orgânica da educação especial” (DEE)</p>
	4.3. Alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano (Q21)	<p>“Esse vai ser o maior desafio (...) integrá-los em turmas e desenvolver um projeto em que tenham uma componente comunitária significativa e que os alunos, nessa ligação à comunidade, consigam, e é esse o meu desejo, ter competências certificadas que lhes possam mais tarde possibilitar uma integração na sociedade. O ensino secundário terá que ter uma vertente mais profissional porque se não for assim não vale a pena. Se continuarmos a fazer o que estamos a fazer a nível do básico, estes alunos não ganham autonomia, não ganham competências para depois serem inseridos na sociedade. Ou fazemos de outra forma e com certificação, para que a comunidade reconheça que os alunos são certificados e tem competências, ou se não, falhamos.</p> <p>O problema está precisamente na interiorização e rotinização na ES e o outro grande desafio está em estender aos alunos que vão para o ensino secundário todas estas práticas, toda esta visão que estes alunos com NEE obrigam a ter. Os professores do ensino secundário estão programados para uma realidade que nunca conjecturaram, estão programados para a obtenção de resultados e resultados académicos e estão a encontrar uma realidade diferente. Isto vai ser uma batalha que vai levar anos” (CAP)</p>
	4.4 Processo de inclusão dos alunos na escola (Q22)	<p>“(…) é o maior desafio que a educação especial vai ter: fazermos algo que nunca fizemos, em termos de experiência, e a obrigação que nós temos em dar uma resposta a estes jovens, dar uma resposta nesta dimensão que eu há pouco referi, (...) ou seja, não é fazer a ligação à comunidade, fazer um currículo para estes jovens, em que eles vão ao posto de trabalho e aprendem sem grande significado mas sim, pelo contrário, dar muito significado às aprendizagens que eles vão fazer porque se a sociedade não reconhecer as competências destes jovens, nós falhamos” (CAP).</p> <p>“(…) outro grande desafio que é o número de alunos que vão, ao longo dos próximos anos, entrar na ES e a novidade que é esse facto para a maioria dos professores e para as estruturas existentes na escola” (CAP)</p>

Quadro n.º 182 - Entrevista aos representantes da CAP e dos DEE - grelha de análise

Considerando a reorganização administrativa vivida pelo agrupamento de escolas no ano letivo em que realizamos o nosso estudo, colocamos um conjunto de questões

relacionadas com esse processo de mudança, na tentativa de perceber de que forma esse facto influenciou a organização educativa.

O primeiro aspeto realçado pelo representante da CAP foi a circunstância do pouco tempo que tiveram para se reorganizarem, assim como a dimensão da nova estrutura, que influenciou a tomada de algumas decisões e a antecipação de outras. No entanto, considera que foram ultrapassadas as dificuldades e em particular no que respeita ao processo educativo dos alunos “os nossos recursos humanos da educação especial deram resposta cabal e suficiente para que o ano letivo destes alunos e do geral decorresse dentro da normalidade esperada”.

Neste sentido, e no que respeita à constituição das turmas refere que foi tida em atenção a caracterização de cada aluno e, dentro dos possíveis, a continuidade na turma do ano anterior, apesar do grupo de DEE não ter uma intervenção direta na tomada de decisão, podendo ser consultado, se necessário.

Relativamente à preparação da transição dos alunos o representante da CAP refere também não ter sido sentida qualquer tipo de dificuldade uma vez que os DEE, que já conheciam os espaços, acompanharam os alunos nesse processo. Em relação a esta questão não foi referido mais nenhum tipo de constrangimento ou ações que tenham sido desenvolvidas pelo agrupamento de escolas no sentido de preparar os alunos nessa transição, apesar de, como foi referido, ter trazido “alguma preocupação”.

No que respeita aos recursos humanos e questionados se o processo de reestruturação veio alterar ou condicionar as respostas para os alunos verificámos que não, uma vez que os DEE, para o conjunto de alunos foi o suficiente assim como os técnicos disponíveis. De salientar que não foi referido o psicólogo dos SPO, como recurso o que reforça algumas questões levantadas na análise das respostas da entrevista anterior.

Outra questão que parece não ter sido problema nesta mudança da estrutura, foi a reorganização dos documentos orientadores do processo individual dos alunos, uma vez que foram adotados alguns existentes e utilizados por uma das estruturas anteriores, não havendo tempo, segundo os inquiridos, para o fazer de outra forma. Apesar da aceitação não ter reunido consenso, foram-se ultrapassando as dificuldades ao longo do ano com a colaboração da representante dos DEE, que foi orientando os docentes quando estes apresentavam dúvidas. Por outro lado, foi também assumido que os referidos documentos estariam sujeitos a adaptações, alterações se assim se considerasse, após a experiência de cada um e as propostas apresentadas.

No que respeita a constrangimentos verificados com este processo de mudança, o número de alunos que passou a frequentar a ES foi, segundo a perspetiva do representante da CAP, a maior dificuldade sentida. Este facto, refere, explica-se porque “os professores não estavam sensibilizados, não estavam apetrechados para trabalhar com estes alunos (...) não tinham experiência em lidar com estes alunos”. Refere-se ainda, surpreendentemente, que “alguns professores não sabem, ainda, sequer, qual é o enquadramento da educação especial na organização educativa”, parecendo-nos grave, dada a altura em que fizemos esta entrevista, já quase no final do ano letivo.

O facto do agrupamento de escolas não ter projeto educativo, foi apresentado também como um constrangimento sendo mesmo referido que no projeto educativo que será elaborado para os próximos 4 anos deverá ter um espaço “em que enfatize o que diz respeito à educação especial”.

Quanto às questões colocadas acerca dos procedimentos adotados no âmbito da organização do processo educativo dos alunos, ficamos a saber que, no que respeita a ações de informação/formação/sensibilização da comunidade educativa, apenas foi realizada uma reunião com os DT, pela representante dos DEE, no início do ano, na ES, acerca do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, da forma como os docentes deveriam articular, dos documentos a utilizar.

Quanto à elaboração, implementação e avaliação do PEI, verificamos que não é prática do agrupamento de escolas os PCT serem elaborados tendo em consideração o PEI dos alunos que frequentam a respetiva turma. Representando este documento uma resposta educativa, para determinados alunos, à semelhança de outras, parece-nos obvio que o PCT deverá considerá-lo para poder prever e organizar respostas adequadas à situação. No entanto, parece-nos um pouco confuso o entendimento dos representantes da CAP e dos DEE quando referem que “é natural que os DT não coloquem lá “o menino tem PEI”, é natural que coloquem só “o menino tem adequações curriculares..., tem adequações no processo de avaliação”, porque no fundo é isso que eles vão trabalhar”, não valorizando a menção à resposta educativa no seu todo.

Por outro lado, relativamente à elaboração, implementação e avaliação do PEI, não é muito claro se é elaborado em sede de CT ou se é só apresentado aos docentes. Parece-nos, pela resposta que obtemos a esta nossa questão, que existe uma desmultiplicação do documento em vários documentos que são designados por “anexos” e que cada docente preencherá de acordo com o que pretende desenvolver com o aluno. Não nos parece que haja um trabalho de raiz, sustentado, por exemplo, na caracterização do aluno, na

informação decorrente do último Relatório Circunstanciado, no levantamento das suas motivações, dos seus interesses, da sua funcionalidade, que seja colocado em comum e sobre o qual todos os intervenientes se debruçam e então elaborem um documento partilhado e participado.

Relativamente aos procedimentos adotados na revisão dos PEI, foram revistos todos aqueles em que os alunos transitaram de ciclo, no entanto, não há uma referência clara a uma avaliação especializada com referência à CIF-CJ, levantando-nos algumas dúvidas a forma como esta avaliação foi realizada. Quanto aos PEI dos alunos que não transitaram de ciclo foram feitas pequenas alterações/atualizações.

No que respeita ao processo de avaliação, não é muito explícita a forma como se desenvolve e quais os intervenientes. Mais uma vez verificámos alguma dispersão e diversidade quanto aos documentos de registo de avaliação. É um processo desenvolvido em contexto de CT, com base no documento “Plano de Acompanhamento” onde se regista a respetiva avaliação, trimestralmente. É referida ainda a existência de uma ficha de avaliação trimestral para utilizar com os alunos com CEI e uma outra para a avaliação do PIT. O Relatório Circunstanciado é elaborado no final do ano.

Mais especificamente no que respeita à implementação do CEI, os representantes da CAP e dos DEE referem ser um constrangimento para os DER, uma vez que se distancia significativamente do currículo comum. Quanto à implementação do PIT, o agrupamento de escolas teve algumas dificuldades, nomeadamente no que respeita ao transporte dos alunos para os lugares de experiências laborais, mas conseguiu ultrapassar. Também elaborou os protocolos com as empresas que receberam os alunos.

No que respeita aos procedimentos, nomeadamente na dinâmica de articulação entre os diversos intervenientes, foi referido que se estabelece uma boa dinâmica entre os docentes assumindo o DEE o papel de intermediário da informação. Outro elemento importante é a coordenadora dos DT que articula com os outros DT. Estes dois intervenientes são fundamentais. Os representantes da CAP e dos DEE referem mesmo que “(...) os DEE e o coordenador de DT têm um papel fundamental na articulação, nós não conseguimos chegar a todos os professores se não for dessa forma”. Os DEE reúnem mensalmente e articulam entre si nestas reuniões.

Questionados ainda acerca dos procedimentos no âmbito da avaliação interna do agrupamento de escola, referem que este ano foi um ano de passagem e não se verificou, pela força das circunstâncias. No entanto, consideram que é fundamental e que “(...) é evidente que quanto maior for o número de alunos com NEE, maior é a número de

preocupações que nós vamos ter para dar resposta (...) porque é um setor em crescimento, é um setor de uma importância tal que temos que lhe dar o realce que ele merece (...).”

Questionados acerca da sua perceção no que respeita à inclusão dos alunos na escola, nomeadamente no desenvolvimento do seu processo educativo, envolvimento dos intervenientes e identificação de dificuldades, os representantes da CAP e dos DEE referiram que consideram eficaz o CEI que foi implementado para cada aluno e que apesar dos DER terem manifestado dificuldades a este nível, o DEE esteve presente para articular informação e “dar-lhe algumas diretrizes e trabalhos para depois fazerem com os alunos nas aulas”. Relativamente à coordenação do PEI pela DT, referem que se verificou efetivamente, embora no início, principalmente nos DT da ES, o processo foi um pouco mais difícil. No entanto, as dificuldades foram facilmente ultrapassadas com a colaboração da coordenadora dos DT e do DEE que foi um suporte essencial durante todo o ano letivo. Referem ainda terem sido sentidas algumas dificuldades ao nível do preenchimento dos documentos que fazem parte do processo do aluno.

A maior dificuldade sentida pelo agrupamento de escolas foi efetivamente ao nível da ES, mais uma vez reforçada nesta entrevista, em consequência da nova realidade que a escola passou a ter e que continua a ser a grande preocupação para o futuro, reforçada com o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano. Por um lado, o representante da CAP reforça a necessidade de “interiorização e rotinização na ES” de “todas estas práticas, toda esta visão que estes alunos com NEE obrigam a ter”. Segundo a sua perspetiva, os docentes da ES não estão preparados uma vez que “estão programados para uma realidade que nunca conjecturaram, estão programados para a obtenção de resultados e resultados académicos e estão a encontrar uma realidade diferente”, considerando mesmo que a mudança “vai ser uma batalha que vai levar anos”. Por outro lado, considera um desafio para a escola a resposta para os alunos que irão passar a ficar na escola até ao 12.º ano mas uma responsabilidade que a organização tem de abraçar com qualidade. O representante da CAP acrescenta ainda que “o ensino secundário terá que ter uma vertente mais profissional (...) desenvolver um projeto em que tenham uma componente comunitária significativa e que os alunos, nessa ligação à comunidade, consigam (...) ter competências certificadas que lhes possam mais tarde possibilitar uma integração na sociedade”. Segundo a sua opinião, é necessário mudar o tipo de intervenção e esse papel será, em grande parte, da responsabilidade da educação especial “fazermos algo que nunca fizemos (...) dar muito significado às aprendizagens que eles vão fazer, porque se a sociedade não reconhecer as competências destes jovens, nós falhamos”. Refere ainda que “se continuarmos a fazer o

que estamos a fazer a nível do básico, estes alunos não ganham autonomia, não ganham competências para depois serem inseridos na sociedade (...). É a obrigação que nós temos em dar uma resposta a estes jovens, dar uma resposta nesta dimensão que eu há pouco referi”.

1.3. Análise Documental

Relativamente aos documentos que nos propomos analisar, não pretendemos fazer um estudo exaustivo mas sim, como já referimos anteriormente, verificar se preveem respostas adequadas para os alunos alvo do nosso estudo. Para isso, utilizamos grelhas de registo das informações relevantes de acordo com os nossos objetivos, que serão alvo de análise e que passamos a apresentar.

1.3.1. Análise dos Projetos Curriculares de Turma

Considerando o universo dos 15 PCT, passamos à análise dos resultados obtidos no Registo da Referência, no PCT, aos Alunos e ao seu Processo Educativo (Anexo XXX).

Itens	n = 15			
	Sim		Não	
	n	%	n	%
A - Caracterização da Turma	12	79,2	3	20,8
B – Identificação das Necessidades Educativas dos alunos	14	92,4	1	7,6
C – Objetivos e Opções Educativas (Diferenciação Pedagógica)	14	92,4	1	7,6
D – Opções Curriculares Disciplinares	9	59,4	6	40,6
F – Relação Escola – Família	12	79,2	3	20,8
Alterações ao PCT	11	72,6	4	27,4

Quadro n.º 183 – Referência, no PCT, aos alunos e ao seu processo educativo

Da análise deste quadro, constatamos que relativamente ao universo anteriormente mencionado, foi feita referência aos alunos e ao seu processo educativo no que respeita aos itens B - Identificação das NEE dos Alunos e C - Objetivos e Opções Educativas, em 14 PCT, nos itens A - Caracterização da Turma e F - Relação Escola-Família, em 12 PCT e nas Alterações ao PCT foi feita referência em 11 PCT. O item em que se verificou menor percentagem de referência aos alunos e ao seu processo educativo foi no item D – Opções Curriculares Disciplinares (n=9).

Relativamente aos resultados apresentados gostaríamos de acrescentar que no item A – Caracterização da Turma, no PCT inclui-se a referência ao Aluno/Agregado Familiar, à Vida Escolar, aos seus Interesses e às Relações Interpessoais e de Grupo.

Por outro lado, ao analisarmos com pormenor a transcrição descritiva dos conteúdos dos PCT (em anexo), verificámos que, apesar de ser feita referência aos alunos em todos os itens numa percentagem significativa, muitas vezes é só feita uma alusão pontual. Relativamente ao item A – Caracterização da Turma, é feita referência fundamentalmente à identificação das NEE do aluno como poderemos observar em registos como “existem três alunos referenciados com NEE, são eles:...”, “O aluno n.º... é aluno das NEE” e “alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro: ... (PEI/CEI)”. Apenas relativamente a 3 alunos é apresentada uma caracterização mais completa e fundamentada.

No que respeita ao item B - Identificação das Necessidades Educativas dos Alunos observa-se efetivamente uma caracterização dos alunos com referência ao seu PEI (indicadores de funcionalidade, medidas educativas aplicadas e em particular o CEI e o PIT).

Relativamente ao item C - Objetivos e Opções Educativas, em particular o ponto 2. Diferenciação Pedagógica, constatamos que há uma preocupação em identificar ritmos de aprendizagem diferentes, desenvolver estratégias de intervenção diversificada e promover a inclusão dos alunos na turma pois é quase sempre referido em registos como “Identificar os diferentes ritmos de aprendizagem e as NEE”, “Diversificar as estratégias de intervenção”, “Proporcionar a inclusão educativa e social das crianças e jovens com NEE com deficiências e incapacidades que limitam significativamente a sua atividade e participação (...)”, “Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados (...)”, “Adequar as estratégias de ensino às características dos alunos, explorando as suas motivações e interesses”, “Contribuir para que as aprendizagens dos alunos da turma, sejam organizadas e geridas adequadamente às suas necessidades” e “Implementar pedagogia diferenciada face a facilidades e dificuldades de aprendizagem”.

Já no que respeita ao item D – Opções Curriculares Disciplinares, verificámos que é feita uma referência muito vaga à distribuição das disciplinas e ao horário do aluno, à avaliação, remetendo para a consulta do PEI e/ou do Relatório Circunstanciado como podemos ver nos seguintes registos: “Aplicação das alíneas definidas para os dois alunos, ao abrigo do art.º 16.º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, propostos na reunião de

avaliação do 3.º período do ano letivo transato e ratificadas pelo presente CT, na reunião de avaliação Intercalar”, “A aluna, com NEE, terá um horário específico (aprovado no CT de 6 de Outubro de 2010 e em vigor desde a mesma data) no qual constam as seguintes áreas curriculares: Autonomia pessoal e social (2 tempos de 45 minutos), Desenvolvimento Cognitivo (3 tempos de 45 minutos), (...)”, “Os alunos ... terão as medidas e metodologia inerente ao seu PEI”. Apenas relativamente a 3 alunos se apresentam propostas de trabalho ao CT como seja “serão elaboradas planificações adaptadas as várias disciplinas como consta no PEI dos discentes. O CT refletiu sobre a definição de estratégias para os alunos desta turma, e decidiu-se implementar as estratégias consideradas necessárias e oportunas às situações que se forem evidenciando”.

De realçar que no item F - Relação Escola-Família se observa que uma referência ao envolvimento e corresponsabilização dos EE quando se refere “Incentivar e apoiar o envolvimento e acompanhamento dos pais e encarregados de educação no processo ensino e aprendizagem, na assiduidade e comportamento dos seus educandos”; “Corresponsabilizar os pais/EE na organização/orientação do aluno e corresponsabilização dos mesmos no cumprimento das tarefas escolares” e “Envolvimento dos encarregados de educação nos vários Planos a serem implementados (...)”.

De referir ainda que, na análise dos PCT observámos, na maioria dos casos, uma apresentação detalhada dos Planos de Acompanhamento e Planos de Recuperação de alguns alunos. No entanto em nenhum PCT é apresentado o PEI como recurso, mas é feita referência a este documento como podemos ver no exemplo dos seguintes registos: “Perante o exposto, a aluna está inserida no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, art.º 16.º (PEI e CEI), com as seguintes alíneas: a) Apoio Pedagógico Personalizado; e) CEI”, “No sentido de se adequar o processo de ensino e aprendizagem, este aluno beneficia das medidas educativas do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro: a) Apoio pedagógico Personalizado, e) Currículo Específico Individual e f) Tecnologias de Apoio”.

1.3.2. Análise das Atas dos Conselhos de Turma

Com base no Registo da Referência, nas Atas dos CT, aos Alunos e ao seu Processo Educativo (anexo XXX), passamos a apresentar a análise dos resultados obtidos.

Itens	Atas	n=15			
		Sim		Não	
		n	%	n	%
Presença do DEE	1	15	100%	0	0%
	2	15	100%	0	0%
	3	15	100%	0	0%
	4	15	100%	0	0%
Referência aos Alunos	1	15	100%	0	0%
	2	15	100%	0	0%
	3	15	100%	0	0%
	4	15	100%	0	0%
Caracterização dos Alunos	1	10	66,6%	5	33,3%
	2	0	0%	15	100%
	3	0	0%	15	100%
	4	0	0%	15	100%
Referência ao PEI dos Alunos	1	15	100%	0	0%
	2	14	93,3%	1	6,6%
	3	15	100%	0	0%
	4	13	85,8%	2	13,2%
Referência à Elaboração do PEI	1	8	53,3%	7	46,6%
	2	2	13,2%	13	85,8
	3	0	0%	15	100%
	4	0	0%	15	100%
Avaliação do PEI	1	1	6,6%	14	93,3%
	2	15	100%	0	0%
	3	15	100%	0	0%
	4	15	100%	0	0%

Quadro n.º 184 - Resultados obtidos na análise das atas dos CT

No que respeita à presença do DEE, apuramos, após a análise das 15 atas relativas a cada 1 dos 4 CT, que o referido docente esteve presente em todas as reuniões, verificando-se também, em todas elas, a Referência aos alunos.

Quanto à Caracterização dos alunos, os resultados demonstram-nos que apenas no primeiro CT há referência neste sentido, observando-se registos relativamente a 10 atas. Nas restantes 5 atas não é feita qualquer alusão neste âmbito.

Já no que se diz respeito à Referência ao PEI dos alunos, verificámos que este documento é mencionado em todos os primeiros e terceiros CT, sendo observados registos em todas as atas. No segundo CT apenas não é feita referência em uma das 15 atas e no

quarto CT em 2 atas. No entanto, apesar de termos verificado que em quase todos os CT se faz referência ao PEI dos alunos, no que diz respeito à sua elaboração já não se observam os mesmos resultados. Só no primeiro e segundo CT é feita essa abordagem e apenas relativamente a algumas turmas, nomeadamente em 8 e 2 atas, respetivamente. Nas atas dos segundo e terceiro CT deixa de haver qualquer referência a este item.

Finalmente, no que respeita à referência nas atas dos CT à Avaliação dos PEI, verificámos que à exceção do primeiro CT em que só se faz referência a este item numa ata, em todas as atas dos restantes CT é feita essa alusão.

Analisando de forma mais detalhada as atas dos CT, cujos registos descritivos poderão ser consultados em anexo (anexo XXVIII), observamos alguns aspetos que considerámos pertinente apresentar.

Relativamente à caracterização dos alunos verificámos que em algumas situações é apresentada de uma forma bastante completa, como podemos observar nos registos “Foi apresentada pelo DEE uma caracterização pormenorizada das competências dos alunos, o horário, do currículo (...)” e “Procedeu-se à identificação/caracterização pormenorizada dos casos merecedores de atenção educativa especial, com a participação da DEE”, noutras, apenas é referido um ou outro dado como o nome do aluno, o diagnóstico ou expressões como “Apresenta CEI”. Salientamos ainda que, na maior parte dos casos, a caracterização dos alunos foi apresentada pelo DEE.

Quanto à referência à avaliação do PEI, verificámos que se repetem quase sempre as mesmas frases numa grande parte das atas analisadas e relativamente a quase todos os alunos. Este registo espelha mais o dar a conhecer a avaliação do que “trabalhar” essa mesma avaliação em CT, como se pode observar em registos como “Procedeu-se ao preenchimento do modelo de acompanhamento do PEI dos alunos supracitados, não se prevendo alterações às medidas implementadas”, “Foram elaborados e aprovados os Relatórios Circunstanciados”, “Foi preenchida a Ficha de Avaliação Periodal”, “A ficha de avaliação periodal relativa ao aluno... foi preenchida tendo o DEE dado a conhecer ao CT” e “Foram preenchidas as fichas de acompanhamento dos PEI, de acordo com o ponto n.º 2 do art.º 13.º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro”.

No que respeita à terminologia utilizada, verificámos que quando é feita referência a alguns aspetos, no âmbito da educação especial, é variada e até, algumas vezes, incorreta. No que respeita à referência ao DEE encontramos registos como “professora de ensino especial”, “professora das NEE”, “docente de ensino especial”, “docente de educação especial”, “docente da disciplina de Educação Especial” e “professora de apoio educativo”.

Relativamente à medida CEI encontrámos designações como “medida constante da alínea e) CEI”, “caminho específico individual” e “currículo escolar específico”. Finalmente no que se refere à caracterização dos alunos encontrámos referências como “alunos das NEE”, “aluno que integra o Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro”, “alunos que estão integrados nas NEE”, “alunos que estão abrangidos pelo regime educativo especial”, “os alunos NEE”, “alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/08”, “aluna com estatuto de Necessidades Educativas Individuais de Carácter Permanente”, “necessidades educativas individuais” e “alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/08”.

1.3.3. Análise do Processo Individual do Aluno

Antes de passarmos à análise do PEI apresentamos um quadro elucidativo de alguns dos documentos que fazem parte do processo individual de cada um dos alunos. Faremos uma breve abordagem a como estão estruturados, para podermos enquadrar melhor a sua análise. Apresentaremos ainda um quadro dos documentos que fazem parte do processo de cada aluno para melhor caracterizarmos a realidade que estamos a estudar.

Documentos que constituem o processo individual de cada aluno
“Ficha de Caracterização”
“Programa Educativo Individual”
“Currículo Específico Individual”
“Plano Individual de Transição”
“Protocolo”
“Acompanhamento do Programa Educativo Individual”
“Ficha de Avaliação Periodal”
“Área vocacional - Registo de avaliação”
“Autonomia Pessoal/Social – registo de avaliação”
“Plano Individual de Transição – Registo de Avaliação”
“Grelha de avaliação de desempenho mensal”
“Ficha de avaliação das competências desenvolvidas”
“Registo de Avaliação (3º CEB Ensino Básico)”
“Relatório Circunstanciado”
Avaliação/relatórios do SPO
Relatórios diversos

Quadro n.º 185 - Documentos que constituem parte do processo individual de cada aluno

No que respeita ao conjunto de documentos que acabamos de enunciar, podemos referir que, relativamente ao modelo do PEI (anexo XXXI), este aparece “repartido”, isto é, apresenta-se o documento base e outros documentos de registo específicos que o agrupamento de escolas designou por “anexos do PEI”, como é o caso do “Currículo Específico Individual” (anexo XXXII) e o “Plano Individual de Transição” (anexo XXXIII), que o complementam.

Quanto ao PEI, apresenta-se com duas designações diferentes conforme a situação de cada aluno: “Programa Educativo Individual – Atualização de dados por motivos de transição de ano de escolaridade” ou “Programa Educativo Individual – Revisão por motivo de transição de ciclo” (alunos que foram sujeitos a processo de reavaliação com referência à CIF-CJ).

Relativamente aos alunos que não têm PIT, no seu processo consta o documento “Programa Educativo Individual” e o anexo “Currículo Específico Individual”; no que respeita aos alunos que têm PIT, no seu processo consta o documento “Programa Educativo Individual” e o anexo “Plano Individual de Transição” (onde se inclui o CEI do aluno).

No que respeita aos documentos relativos ao registo da avaliação, no processo de cada aluno consta o “Acompanhamento do Programa Educativo Individual”, a “Ficha de Avaliação Periodal” e o “Plano Individual de Transição – Registo de Avaliação”, para os alunos que têm PIT. Quanto a este último documento de registo refere-se a atividades desenvolvidas pelos alunos fora do espaço da escola, em empresas/instituições na comunidade com quem foram elaborados protocolos no âmbito do PIT, nomeadamente uma padaria, um salão de cabeleireiro, uma lavandaria, uma creche, entre outros.

Observaram-se ainda outros instrumentos de registo de avaliação, nos processos de alguns alunos, como seja o registo de avaliação relativo a experiências laborais - “Área vocacional - Registo de avaliação” - dos alunos, em espaços da escola, como o ginásio, o bar dos alunos, a reprografia, a biblioteca, o refeitório e fora da escola, no caso, um salão de cabeleireiro. Esta avaliação refere-se a atividades que não estão incluídas no âmbito do PIT. Dos 9 alunos que têm este registo de avaliação, 6 frequentam 2 áreas distintas, constando por isso no seu processo o registo relativo a cada uma delas. Outro instrumento, que só faz parte do processo de 3 alunos, é “Autonomia Pessoal/Social – registo de avaliação” que se refere à avaliação de atividades desenvolvidas na biblioteca da escola.

Dos alunos que têm PIT, 4 têm ainda no seu processo a “Ficha de avaliação das competências desenvolvidas”, que se refere a atividades desenvolvidas pelos alunos na biblioteca, reprografia e bar dos alunos, sendo que 2 dos alunos têm esta avaliação relativamente a duas atividades que frequentam. Verificamos, ainda, em 3 processos deste grupo de alunos, a existência de mais um instrumento de avaliação – “Grelha de avaliação de desempenho mensal” – uma grelha de registo a preencher pelo aluno com o responsável pela experiência laboral.

Para além destes documentos cada aluno tem ainda um “Registo de Avaliação” informatizado, em que consta o nível ou menção atribuída ao aluno, registo de faltas e uma apreciação global, igual a todos os outros alunos, e que é entregue aos EE no final de cada período. Do processo de alguns alunos constam ainda relatórios diversos como sejam “Relatório de Terapia da Fala” e “Relatório dos Serviços de Psicologia e Orientação”.

Outro documento de avaliação que faz parte do processo de todos os alunos é o “Relatório Circunstanciado” (anexo XXXIV).

Deste conjunto de documentos apresentamos, de seguida, a análise do Registo dos Documentos que Fazem Parte do Processo Individual do Aluno (Anexo XXXV):

Documentos que fazem parte do processo individual de cada aluno			
Documentos		Alunos n=20	
		n	%
Ficha de caracterização		8	40%
PEI	Atualização de dados	13	65%
	Revisão	6	30%
CEI		13	65%
PIT		9	45%
Protocolo		2	19%
Acompanhamento do PEI	1º Período	18	90%
	2º Período	15	75%
	3º Período	0	0%
Ficha de Avaliação Periodal	1º Período	20	100%
	2º Período	18	90%
	3º Período	18	90%
Área vocacional - Registo de avaliação	1º Período	9	45%
	2º Período	7	35%
	3º Período	8	40%
Autonomia Pessoal/Social – registo de avaliação	1º Período	2	10%
	2º Período	2	10%
	3º Período	3	15%
PIT – Registo de Avaliação	1º Período	7	35%
	2º Período	6	30%
	3º Período	2	10%
Grelha de avaliação de desempenho mensal	1º Período	1	5%
	2º Período	3	15%
	3º Período	0	0%
Ficha de avaliação das competências desenvolvidas	1º Período	3	15%
	2º Período	3	15%
	3º Período	3	15%
Registo de Avaliação (3ºCEB Ensino Básico)	1º Período	11	55%
	2º Período	11	55%
	3º Período	12	60%
Relatórios diversos	1º Período	8	40%
	2º Período	9	45%
	3º Período	5	25%
Avaliação/relatório SPO	1º Período	3	15%
	2º Período	3	15%
	3º Período	2	10%
Relatório Circunstanciado		20	100%

Quadro n.º 186 - Apresentação dos documentos que fazem parte do processo individual de cada aluno

Após a análise do processo individual de cada aluno, relativamente aos documentos que dele fazem parte, verificámos, por um lado, que existe uma grande variedade de documentos de registo e que não é coerente a sua utilização para todos os alunos. Por outro lado, não são utilizados com regularidade ou, pelo menos não foram arquivados nos

processos de alguns alunos, uma vez que dele não faziam parte à data da nossa recolha de dados. Por outro lado encontramos ainda o mesmo documento com diferentes designações como seja “Programa Educativo Individual - Revisão por motivo de transição de ciclo”, “Programa Educativo Individual - Revisão – mudança de ciclo”, “Programa Educativo Individual - Atualização”, “Programa Educativo Individual - Atualização de dados” e Programa Educativo Individual - Atualização de dados por motivo de transição de ano de escolaridade”.

No que respeita aos documentos dos alunos verificámos que, relativamente à “Ficha de Caracterização” só foi encontrada em 8 processos. Quanto ao PEI, apenas não se encontrava no processo de 1 aluno, sendo que relativamente a 13 alunos encontramos o documento “Programa Educativo Individual – Atualização de dados” e em 6 alunos o documento “Programa Educativo Individual – Revisão” (relativamente a estas duas designações elas ainda surgem com pequenas diferenças entre elas como já foi referido e se poderá observar no quadro a seguir). No entanto, encontramos em todos os processos os documentos que o agrupamento de escolas assumiu como “os anexos” ao PEI como sejam O “Currículo Específico Individual” (n=13) e o “Plano Individual de Transição” (n=9). Como já referimos, os alunos que têm PIT, o CEI aparece no mesmo documento, com a exceção de 2 alunos em que no seu processo se encontram o “Plano Individual de Transição” e o “Currículo Específico Individual”. Apesar de 9 alunos terem um PIT, apenas se encontrou o Protocolo com a entidade responsável pela experiência laboral em 2 processos.

No que respeita ao “Acompanhamento do Programa Educativo Individual”, referente ao 1.º período, encontrámos o documento em quase todos os processos exceto relativamente a 2 alunos. No que respeita ao 2.º período não se encontrou o documento em 5 processos e no último período não consta de nenhum processo, explicando-se pelo facto de ser substituído pelo Relatório Circunstanciado que foi encontrado em todos os processos. Outro documento comum em todos os processos é a “Ficha de Avaliação Periodal” presente nos processos de todos os alunos relativamente ao 1.º período e em 18 processos no 2.º e 3.º período. Quanto ao documento “Plano Individual de Transição – Registo de avaliação” foi encontrado, relativamente ao 1.º período em 7 processos dos 9 alunos que têm um PIT, em 6 no 2.º período e apenas em 2 no 3.º período. No que respeita ao registo informático entregue ao EE aquando da entrega da avaliações e cujo modelo é igual para todos os alunos – “Registo de Avaliação (3.º CEB Ensino Básico)” – foi encontrado em 11 processos referente ao 1.º e 2.º período e em 12 no que respeita ao 3.º

período. Quanto a outros documentos, relatórios, etc, estes fazem parte de alguns processos (entre 1 a 9 processos) e aparecem distribuídos pelos 3 períodos e relativamente a alguns alunos.

1.3.4. Análise ao Programa Educativo Individual

Começámos esta nossa apresentação dos resultados por referir que, dos 20 alunos apenas analisamos 19 PEI uma vez que no processo de um dos alunos, como já foi referido, não constava este documento. Destes, importa referir que 6 são “Revisão por motivo de transição de ciclo” e os restantes 13 são “Atualização de dados por motivo de transição de ano de escolaridade”, também como já foi mencionado.

Passámos a apresentar a síntese relativa ao Registo de Alguns Dados do PEI: Designação, Concordância do EE, Aprovação pelo Conselho Pedagógico e Homologação pelo Presidente da CAP (Anexo XXXVI):

PEI (n=19)			
Indicadores		n	%
Designação	“Revisão por motivo de transição de ciclo”	5	26,3%
	“Revisão – mudança de ciclo”	1	5,3%
	“Atualização de dados por motivo de transição de ano de escolaridade”	6	31,6%
	“Atualização”	4	21%
	“Atualização de dados”	3	15,8%
Concordância do EE		10	52,6%
Data de Concordância do EE (mês) – novembro		2	10,5%
Aprovado em CP		6	31,6%
Data de aprovação em CP (mês) - dezembro		6	31,6%
Homologado pelo presidente da CAP		6	31,6%
Data de homologação pelo presidente da CAP (mês) - dezembro		6	31,6%

Quadro 187 – Síntese dos dados do PEI

Após a análise dos 19 PEI podemos constatar que apenas 10 foram assinados pelos EE, sendo que destes só 2 têm data do mês de novembro. Foram assim assinados todos os PEI em que houve uma “Revisão por motivo de Transição de Ciclo” e 4 em que houve “Atualização de dados”. Referimos, no entanto que 8 dos 9 PEI não assinados pelos EE, pois não contemplam este item.

Relativamente à aprovação em Conselho Pedagógico e homologação pelo presidente da CAP só se verifica no que respeita aos PEI de “Revisão por motivo de transição de ciclo” assim como a referência à data em que estes procedimentos aconteceram. Em todos se verifica a data relativa ao mês de dezembro. De salientar o facto de, apesar do ano letivo ter começado em meados do mês de setembro, o processo de

elaboração, aprovação e homologação dos PEI, assim como a concordância dos EE, só se verificou entre os meses de novembro e dezembro.

Após este breve enquadramento, passámos a apresentar os resultados obtidos com a análise dos PEI dos 19 alunos.

O estudo deste documento foi feito por etapas, isto é, foram analisados alguns aspetos que consideramos relevantes, através do registo da informação relevante para a nossa análise. Assim, passamos a apresentar a análise da síntese dos resultados que obtivemos com o Registo dos Elementos que Constituem o PEI (Anexo XXXVII):

PEI (n=19)			
Ítems	Indicadores	n	%
Identificação	Identificação do aluno	19	100%
	Resumo da história escolar e outros antecedentes	14	73,7%
Funcionalidade	Caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno	13	68,4%
	Fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem	6	31,6%
Medidas, Conteúdos, Estratégias e Recursos	Definição das medidas educativas a implementar	14	73,3%
	Discriminação dos conteúdos e dos objetivos/competências gerais e específicos a atingir/desenvolver	0	0%
	Discriminação das estratégias e dos recursos materiais e humanos a utilizar	0	0%
	Turma reduzida	14	73,3%
	PIT	8	42,1%
Participação e Atividade	Nível de participação do aluno nas atividades educativas	18	94,7%
Intervenientes	Distribuição horária das diferentes atividades previstas a apresentar por cada interveniente	18	94,7%
	Identificação dos responsáveis pelas respostas educativas	10	52,6%
Validade e Avaliação	Definição do início da implementação do PEI	10	52,6%
	Definição do processo de avaliação da implementação do PEI	10	52,6%
Responsáveis	Data e assinatura dos participantes na sua elaboração	8	42,1%
	Data e assinatura dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar	19	100%

Quadro 188 - Síntese dos elementos constitutivos do PEI

A apresentação dos resultados que obtivemos após a análise do PEI dos alunos, em que verificámos a referência ou não aos elementos constitutivos do documento em questão, foi efetuada em concordância com o art.º 9º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro e com as propostas descritas no modelo de PEI apresentado no Manual de Apoio à Prática em Educação Especial (DGIDC, 2008).

Relativamente à Identificação verificámos que em todos os PEI (n=19) se preenche o item “Identificação do aluno” apesar de só se apresentar o “Resumo da história escolar e outros antecedentes” em 14 PEI. No que respeita à “Funcionalidade”, numa grande parte dos PEI (n=13), é apresentada a “Caracterização dos indicadores de funcionalidade e do

nível de aquisições e dificuldades do aluno”, no entanto apenas em 6 PEI se observa a referência aos “Fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem”.

No que respeita às Medidas, Conteúdos, Estratégias e Recursos, observámos unicamente e apenas em 14 PEI, a referência à “Definição das medidas educativas a implementar”, que se apresentam simplesmente sinalizadas num quadro. Não se verifica qualquer referência, em nenhum PEI à “Discriminação dos conteúdos e dos objetivos/competências gerais e específicos a atingir/desenvolver” nem à “Discriminação das estratégias e dos recursos materiais e humanos a utilizar”. Relativamente a estes 2 itens vamos encontrar registos nos documentos assumidos pelo agrupamento de escolas como anexos do PEI – o “Currículo Específico Individual” ou o “Plano individual de Transição, conforme a situação do aluno. Observamos ainda a referência à necessidade de “Turma reduzida” em 14 PEI e à existência de “PIT” em 8.

Quanto à Participação e Atividade é feita referência em quase todos os PEI (n=18) ao “Nível de participação do aluno nas atividades educativas”, no entanto, com base na análise dos Registos Descritivos de Alguns Conteúdos do PEI (em anexo XIX) verificámos que neste campo, há uma repetição de texto relativamente a vários alunos, muitas vezes só alterando o nome. Neste texto pode ler-se informação como “Tendo em conta o perfil de funcionalidade da ..., as aprendizagens processar-se-ão em diferentes contextos (...)”, “O currículo comum sofreu alterações significativas com a introdução de objetivos e conteúdos funcionais, em função dos seus contextos de vida, de acordo com o nível de funcionalidade da aluna e com as suas reais necessidades. As áreas e as actividades a serem trabalhadas têm como prioridade a aquisição das competências conducentes à autonomia pessoal e social da aluna”, “No apoio pedagógico personalizado no âmbito da educação especial há uma intervenção nas áreas de autonomia pessoal/social, no desenvolvimento de competências cognitivas, actividades com recurso às TIC e desenvolvimento de competências funcionais ao nível da leitura, escrita e matemática” e “A... irá frequentar tempos onde serão desenvolvidas aprendizagens de carácter funcional, baseado no princípio de “aprender fazendo”, promovendo a aquisição de competências necessárias à aluna para funcionar o mais independente e eficientemente possível, no seu ambiente familiar, comunitário e social”.

No que respeita à referência aos Intervenientes, em quase todos os PEI (n=18) se apresenta a “Distribuição horária da diferentes atividades previstas a apresentar por cada

interveniente” (representada, quase sempre pelo horário do aluno, em anexo). No entanto, só se menciona a “Identificação dos responsáveis pelas respostas educativas” em 10 PEI.

Quanto à Validade e Avaliação, apenas se observa a “Definição do início da implementação do PEI” e a “Definição do processo de avaliação da implementação do PEI” relativamente a 10 PEI. Mais uma vez observamos, através da análise do registo descritivo, que, no que respeita à definição deste processo e avaliação ele apresenta-se uniformizado em todos os 10 documentos, remetendo para os critérios de avaliação definidos pelo agrupamento de escolas.

No que respeita aos Responsáveis, verificámos que em todos os PEI (n=19) se observa a “Data e assinatura dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar” embora só em 8 PEI se registre a “Data e assinatura dos participantes na sua elaboração”.

Após a apresentação generalizada dos resultados relativamente aos elementos que constituem o PEI de cada aluno, passamos à apresentação dos resultados que obtivemos do Registo dos Elementos que Constituem a Medida Educativa Apoio Pedagógico Personalizado (Anexo XXXVIII) e do Registo dos Elementos que Constituem a Medida CEI, no PEI do Aluno (Anexo XXXIX):

a) Apoio Pedagógico Personalizado - PEI (n=19)			
Itens	Indicadores	n	%
Fundamentação	Fundamentação da necessidade de Apoio Pedagógico Personalizado para reforço e desenvolvimento de competências específicas	1	5,3%
Definição/Identificação	Definição da vertente de Apoio Pedagógico Personalizado a prestar	1	5,3%
	Identificação do ou dos responsáveis pelo apoio	2	10,5%
	Indicação do horário do aluno nos diferentes contextos de aprendizagem	2	10,5%
Operacionalização	Registo das formas de operacionalizar o apoio (identificação de competências, estratégias, de recursos materiais...)	0	0%
Articulação	Indicação de estratégias de articulação entre responsáveis pela resposta educativa	0	0%

Quadro 189 - Síntese dos elementos constitutivos da medida educativa Apoio Pedagógico Personalizado

No que respeita ao previsto relativamente à medida educativa Apoio Pedagógico Personalizado, verificámos e relativamente à Fundamentação, que apenas em 1 PEI se verifica a “Fundamentação da necessidade de Apoio Pedagógico Personalizado para reforço e desenvolvimento de competências específicas”. No que se refere à Definição/Identificação, apenas num único PEI se regista a “Definição da vertente de Apoio Pedagógico Personalizado a prestar” e em 2 PEI a “Identificação do ou dos responsáveis pelo apoio” e a “Indicação do horário do aluno nos diferentes contextos de aprendizagem”, respetivamente. Quanto à Operacionalização não se verifica em nenhum

PEI o “Registo das formas de operacionalizar o apoio (identificação de competências, estratégias, de recursos materiais...)” assim como no que respeita à Articulação em que também não se observa em nenhum PEI a “Indicação de estratégias de articulação entre responsáveis pela resposta educativa”.

Relativamente aos apresentar os resultados que obtivemos do Registo dos Elementos que Constituem a Medida Educativa CEI, no PEI do Aluno verificámos o seguinte:

e) Currículo Específico Individual			
Itens	Indicadores	n	%
Fundamentação	Fundamentação da necessidade do CEI	12	63,2%
Definição/Identificação	Explicitação das alterações ao currículo comum	12	63,2%
	Identificação dos intervenientes no processo educativo	10	52,6%
	Indicação dos contextos de aprendizagem e nível de participação em atividades realizadas no contexto turma	11	57,9%
	Distribuição horária	1	5,3%
Operacionalização	Discriminação dos conteúdos, das competências e objetivos gerais e específicos a desenvolver/atingir, das estratégias, das metodologias e dos recursos a utilizar	11	57,9%
Avaliação	Definição dos critérios de avaliação específicos, em consonância com competências/objetivos estabelecidos no PEI	11	57,9%
Articulação	Indicação de estratégias de articulação entre responsáveis pela resposta educativa	0	0%

Quadro 190 - Síntese dos elementos constitutivos da medida educativa CEI

Relativamente ao previsto na medida CEI, verificámos registos, no que respeita à Fundamentação e nomeadamente na “Fundamentação da necessidade do CEI” em 12 PEI. No entanto, mais uma vez observámos, após a análise efetuada dos registos descritivos, que o texto é idêntico para quase todos os alunos, em que se pode ler “A ... é uma aluna com NEE de carácter permanente, abrangida pela alínea e) do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro. Apresenta limitações significativas na actividade e participação, fundamentalmente em domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, que a impedem de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, exigindo assim um CEI que inclui conteúdos no âmbito da autonomia pessoal e social e que dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional proporcionando-lhe competências necessárias à vida diária” e/ou “O...apresenta limitações significativas na actividade e participação, que se traduzem na impossibilidade de acompanhar um currículo normal. Por este facto e, atendendo aos factores apresentados, o aluno irá usufruir de um CEI (de cariz funcional)”.

No que respeita à Definição/Identificação verificámos em 12 PEI a “Explicitação das alterações ao currículo comum”, em 10 PEI a “Identificação dos intervenientes no

processo educativo”, em 11 PEI a “Indicação dos contextos de aprendizagem e nível de participação em atividades realizadas no contexto turma” e apenas em 1 PEI a referência à “Distribuição horária”. Observámos também registos muito idênticos no campo da indicação dos contextos de aprendizagem e nível de participação do aluno, nomeadamente “Tendo em conta o perfil de funcionalidade do aluno, as aprendizagens serão desenvolvidas em contextos diferenciados. Em âmbito da turma o desenvolvimento das áreas de (...). No âmbito da educação especial (pequeno grupo) – Apoio Pedagógico Personalizado a Língua Portuguesa e Matemática (funcional) e Autonomia Pessoal e Social. No âmbito da Área Vocacional desenvolver a componente prática na reprografia e na Biblioteca da Escola, a fim de capacitar a aluna de instrumentos facilitadores à transição para a vida activa”.

Quanto à Operacionalização, verificámos em 11 PEI a “Discriminação dos conteúdos, das competências e objetivos gerais e específicos a desenvolver/atingir, das estratégias, das metodologias e dos recursos a utilizar” (registo em grelhas para cada área/disciplina).

Relativamente à Avaliação, observámos também em 11 PEI a “Definição dos critérios de avaliação específicos, em consonância com competências/objetivos estabelecidos no PEI”, que mais uma vez se referem, de uma forma geral, aos critérios previstos no agrupamento de escolas para os alunos com NEE. Finalmente, no que se refere à Articulação, não se verifica em nenhum PEI a “Indicação de estratégias de articulação entre os responsáveis pela resposta educativa”.

Passamos de seguida a apresentar os resultados obtidos com a análise do Registo dos Elementos que Constituem o PIT (Anexo XL) relativamente aos 9 alunos que têm este plano:

PIT(n=9)			
Itens	Indicadores	n	%
Fundamentação	Razões justificativas para a inclusão num PIT	9	100%
Definição/Identificação	Recolha de dados sobre as capacidades do jovem (avaliação das capacidades atuais)	1	11,1%
	Recolha de dados sobre a motivação, desejos e expetativas do aluno e da família (identificação dos desejos e expetativas)	8	88,9%
	Definição de linhas orientadoras	8	88,9%
	Definição das metas a atingir e datas definidas	0	0%
	Identificação dos intervenientes, seus papéis e responsabilidades	0	0%
Operacionalização	Discriminação dos conteúdos, das competências e objetivos gerais e específicos a desenvolver/atingir: Competências pessoais e sociais à inserção familiar e comunitária; Competências académicas; Competências para o exercício de uma atividade profissional /ocupacional.	9	100%
	Discriminação das estratégias a desenvolver, das metodologias e dos recursos a utilizar	9	100%
Articulação	Indicação das estratégias de articulação entre responsáveis pelo PIT	0	0%
	Elaboração de protocolos com empresas e instituições da comunidade	9	100%
Avaliação da Implementação do PIT	Estabelecimento dos critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação	9	100%
Responsáveis e Intervenientes	Data e assinatura dos participantes na elaboração do PIT	9	100%
	Data e assinatura dos participantes na aplicação do PIT	9	100%
	Assinatura do Empresário/Responsável pela experiência laboral	0	0%
	Assinatura do EE	9	100%
	Assinatura do aluno	8	88,9%
	Assinatura do Presidente da CAP	9	100%

Quadro 191 - Síntese dos elementos constitutivos do PIT

No que respeita à análise dos elementos que fazem parte do PIT verificámos que em todos os PIT (n=9) e relativamente à Fundamentação se apresentam as “Razões justificativas para a inclusão num PIT”. Neste campo é apresentados um texto quase que igual em todos os PIT, complementado com uma breve referência às características do aluno. Neste texto pode ler-se “As limitações decorrentes, interferem de forma significativa na actividade e participação, resultado numa grande discrepância entre o seu nível de desempenho e dos seus pares, que o impedem de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo do ensino regular (...) Segundo o art.º 14º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, sempre que o aluno apresente NEE de carácter permanente, que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo, deve a escola complementar o PEI, com um PIT, destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional (...)”

Presentemente, a ... tem 15 anos, encontra-se a frequentar o 9º ano de escolaridade e no sentido de preparar a transição da jovem para a vida pós-escolar, a implementação de um PIT constitui uma prioridade, promovendo a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à sua inserção familiar e comunitária”.

Relativamente à Definição/Identificação verificámos em 8 PIT o registo da “Recolha de dados sobre a motivação, desejos e expectativas do aluno e da família”, assim como a “Definição de linhas orientadoras”. No que respeita à “Recolha de dados sobre as capacidades do jovem (avaliação das capacidades atuais) ” só verificámos em 1 PIT. Em nenhum documento foi encontrado registo da “Definição das metas a atingir e das datas previstas” bem como a “Identificação dos intervenientes, seus papéis e responsabilidades”.

Quanto à Operacionalização observamos em todos os PIT (n=9) a “Discriminação dos conteúdos, das competências e objetivos gerais e específicos a desenvolver/atingir” assim como a “Discriminação das estratégias a desenvolver, das metodologias e dos recursos a utilizar”. Apesar de observarmos em todos os PEI a referência a estes registos, continuamos a verificar que é feito na generalidade, sem ser personalizado a cada aluno, salvo uma ou outra situação pontual.

No que respeita à Articulação não é feita em nenhum PIT qualquer referência à “Indicação das estratégias de articulação entre os responsáveis pelo PIT” embora em todos seja feita a referência à “Elaboração de protocolos com empresas e instituições da comunidade”.

Verificámos que em todos os PIT se apresentam o “Estabelecimento dos critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação”, relativamente à Avaliação e Implementação. Quanto aos Responsáveis e Intervenientes, observamos registos em todos os PIT da “Data e assinatura dos participantes na elaboração do PIT”, da “Data e assinatura dos participantes na aplicação do PIT”, da “Assinatura do EE” e da “Assinatura do Presidente da CAP”. Em 8 PIT apurámos a “Assinatura do aluno” e em nenhum a “Assinatura do Empresário/Responsável pela experiência laboral”.

Antes de procedermos à apresentação da análise dos Relatórios Circunstanciados dos alunos, gostaríamos de referir que seria interessante apresentar a análise dos 2 documentos de registo de avaliação preenchidos trimestralmente para os alunos: o Acompanhamento do PEI e Ficha de Avaliação Periodal. No entanto, esta análise implicaria um estudo exaustivo destes documentos relativamente aos 3 períodos de avaliação que deixámos para outro momento. Faremos, porém, no entanto uma breve referência na discussão dos resultados.

1.3.5. Análise do Relatório Circunstanciado

No seguimento da análise que temos feito de outros documentos, pretendemos, mais uma vez, verificar se há referência aos elementos constitutivos do Relatório Circunstanciado, em concordância com o art.º 13.º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, complementado pelo art.º 31.º - A da Lei n.º 21/08, de 12 de maio.

Passamos então à apresentação dos resultados que obtivemos da análise deste documento, com base no Registo dos Elementos que Constituem o Relatório Circunstanciado (Anexo XLI):

Relatório Circunstanciado (n=20)		
Indicadores	n	%
Identificação do aluno	20	100%
Melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento biopsicossocial do aluno	20	100%
Medidas educativas aplicadas – avaliação dos resultados obtidos	20	100%
Explicitação da necessidade da continuação das adequações no processo de ensino e de aprendizagem	20	100%
Propostas de alteração ao PEI	7	35%
Assinatura dos intervenientes na elaboração do relatório	20	100%
Aprovação do EE	20	100%
Aprovação pelo CP	0	0%

Quadro 192 - Síntese dos elementos constitutivos do Relatório Circunstanciado

No que respeita aos elementos que constituem o Relatório Circunstanciado verificámos que relativamente à “Identificação do Aluno”, à referência à “Melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento biopsicossocial do aluno”, à “Avaliação dos resultados obtidos” relativamente às medidas educativas aplicadas e à “Explicitação da necessidade da continuação das adequações no processo de ensino e de aprendizagem”, são dados que estão presentes em todos os relatórios analisados (n=20). O mesmo se observa quanto à “Assinatura dos intervenientes na elaboração do Relatório” e à “Aprovação do EE”. Quanto à apresentação de “Propostas de alteração ao PEI” só se verifica em 7 dos 20 Relatórios Circunstanciados. Nenhum Relatório Circunstanciado tinha a aprovação do Conselho Pedagógico, à data em que foram analisados estes documentos.

Para completarmos a apresentação dos resultados que obtivemos com a análise deste documento, socorremo-nos da consulta do Registo Descritivo de Alguns Conteúdos do Relatório Circunstanciado (anexo XXI) dos quais transcrevemos alguns excertos.

Começando por fazer referência ao item “Melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento biopsicossocial do aluno” constatámos que os registos se repetem em vários relatórios, encontrando frases completamente iguais nos documentos de vários

alunos. Damos os seguintes exemplos: “assim, as dificuldades que apresenta ao nível das funções do corpo, condicionam-no na sua actividade de aprendizagem, reflectindo-se na sua actividade e participação, por este motivo, foi necessário adequar o processo de ensino aprendizagem pelo que lhe foram aplicadas medidas educativas individuais (...) presentes no seu PEI” (registo observado em 6 relatórios); “(...) registaram-se progressos nos resultados escolares, bem como no seu desenvolvimento pedagógico resultando na aquisição de resultados escolares positivos, atingindo de, uma forma geral, a maioria das competências definidas no seu CEI” (registo observado em 6 relatórios); “No apoio pedagógico personalizado no âmbito da educação especial houve uma intervenção nas áreas de autonomia pessoal/social, no desenvolvimento de competências cognitivas, actividades com recurso às TIC e desenvolvimento de competências funcionais ao nível da leitura, escrita e matemática” (registo observado em 3 relatórios), entre outras.

No que respeita ao item “Medidas educativas aplicadas – avaliação dos resultados obtidos” observamos registos, repetidos em vários relatórios, como “O apoio desenvolvido pelo DEE pretendeu trabalhar as áreas que conferem uma maior autonomia pessoal e social à aluna, com desenvolvimento prioritário nas acções práticas e funcionais das diferentes áreas definidas no seu PEI” (registo observado em 3 relatórios); “As tarefas foram atempadamente programadas e desenvolvidas tendo em atenção o ritmo de trabalho e grau de funcionalidade da ..., privilegiando actividades práticas e funcionais que visavam estimular a sua atenção e concentração e a sua interiorização mental (...) Assim, pretendeu-se desenvolver um plano de trabalho, a nível pedagógico, que permitisse à aluna vivenciar e trabalhar os sistemáticos desafios que lhe foram colocados” (registo observado em 10 relatórios); “Em síntese, as estratégias delineadas possibilitaram que se minimizassem as dificuldades diagnosticadas e adquirir um conjunto de competências que conferem uma maior autonomia pessoal e social da ...” (registo observado em 6 relatórios), entre outros.

Relativamente ao item que diz respeito à explicitação da necessidade da continuação das adequações no processo de ensino e de aprendizagem, e após a análise do documento, verificámos que em todos os relatórios há referência a uma tomada de decisão, que se resume a umas frases comuns e que se repetem em alguns relatórios, como se pode observar no quadro que a seguir apresentamos:

Tomada de decisão quanto à continuação das adequações no processo de ensino e de aprendizagem (n=20)			
Indicadores	Relatórios Circunstanciados	n	%
“As medidas delineadas nas adequações do processo de ensino e de aprendizagem revelaram-se positivas pelo que não são propostas alterações ao PEI”	A, B, D, E, F, H, J, M	8	40%
“O conselho de turma considera que deve ser dada continuidade às adequações no processo de ensino aprendizagem, realçando o facto de mudança de escola, por questões de organização do Agrupamento de Escolas (...)”	G, L, N, U	4	20%
“As aplicações das respostas educativas constantes no seu PEI foram cumpridas. Não existem propostas de alterações às medidas educativas de acordo com o art.º 16 do Dec-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro (...)”	C, I	2	10%
“O aluno ...concluiu o 9º ano com certificação de equivalência à escolaridade obrigatória, no entanto vai prosseguir estudos de acordo com as medidas educativas já implementadas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/08 de 7 de janeiro”	O, P, Q, R, S, T	6	30%

Quadro 193 - Registos relativamente à tomada de decisão quanto á continuidade das adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Como resultado desta tomada de decisão deveriam ser apresentadas propostas de alteração/reformulação ao PEI, conforme se refere no art.º 13.º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, situação esta que só se verificou, como já referimos, relativamente a 7 Relatórios Circunstanciados analisados.

Por último, para percebermos com mais rigor quais os intervenientes na elaboração do referido relatório, apresentamos os resultados do Registo da Assinatura dos Intervenientes na Elaboração do Relatório Circunstanciado (Anexo XLII) uma síntese do registo dos Intervenientes:

Assinatura dos Intervenientes na Elaboração do Relatório Circunstanciado		
Indicadores	n	%
Assinatura dos docentes intervenientes no PEI	18	90%
Assinatura da DT	17	85%
Assinatura do DEE	20	100%
Assinatura do SPO	4	20%
Assinatura de outros técnicos	11	55%

Quadro 194 - Síntese dos intervenientes na elaboração do Relatório Circunstanciado

Da análise desta síntese verificámos que o DEE assinou todos os Relatórios Circunstanciados, seguido dos docentes intervenientes no PEI (n=18) e os DT (n=17). Cerca de metade dos relatórios (n=11) também foram assinados por outros técnicos. O representante dos SPO só assinou 4 relatórios.

2. Discussão e Interpretação dos Resultados

Em busca de respostas para a nossa pergunta de partida e tomando como exemplo a realidade de um agrupamento de escolas, foi-nos possível verificar que ainda existem alguns constrangimentos relativamente à organização da escola de hoje como resposta aos alunos com DID e CEI que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico.

As entrevistas realizadas, os questionários aplicados aos diversos intervenientes da comunidade educativa e a análise de documentos estratégicos no processo educativo possibilitou-nos encontrar respostas para os objetivos da nossa investigação, no âmbito dos **procedimentos adotados** no agrupamento de escolas, **da participação dos diversos intervenientes** e na **perceção** de cada um, **acerca da inclusão** dos referidos alunos **na comunidade escolar**. Seguindo esta lógica, passaremos a apresentar a síntese e a discussão dos resultados obtidos.

Considerando as diversas mudanças e a reorganização do agrupamento de escolas, procuramos perceber que procedimentos foram adotados pela CAP relativamente à organização educativa. Uma vez que grande parte dos alunos mudou de escola, de DEE, de DER, de C e conheceu novos AO, tentamos compreender como foi preparada essa transição de forma a não condicionar, logo à partida, a inclusão dos alunos nas novas realidades.

Assim, verificamos que, relativamente à constituição das turmas, foi tida em consideração a caracterização de cada aluno e, dentro dos possíveis, a continuidade na turma do ano anterior.

Por outro lado, verificámos que a grande maioria dos DT e DER desconhecia, até ao início do ano letivo, que iria ter alunos com DID e CEI. Em todas as situações a atribuição da direção de turma foi feita por nomeação do órgão de gestão, o que parece ser esta a prática adotada pelo agrupamento de escolas, não tendo os docentes escolha e informação prévia acerca da constituição das turmas. A este respeito, o representante da CAP referiu que é da competência de uma equipa nomeada pelo órgão de gestão a constituição das turmas, podendo o grupo de DEE ser consultado, se necessário, na tomada de alguma decisão.

Considerando a opinião dos jovens na Declaração de Lisboa (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2008), em que referem que os professores precisam de estar motivados, bem informados e compreenderem as suas necessidades,

parece-nos que talvez o facto de serem seleccionados determinados docentes, sensibilizados, motivados e “preparados” para a realidade das NEE, para lecionarem nas turmas com alunos com DID e CEI, pudesse ser considerado na constituição e distribuição do horário e das turmas. Por outro lado, o facto de ser previsto e anunciado a sua constituição antecipadamente, permitiria aos docentes um maior tempo de preparação para a nova realidade. Compreendemos, no entanto, que no âmbito da orgânica de um agrupamento de escolas não seja fácil gerir estes procedimentos de forma a considerar todas estas circunstâncias.

Com base no levantamento da comunidade educativa, verificámos que, relativamente ao nível de conhecimento dos intervenientes acerca de alunos com DID e CEI, cerca de metade dos DER não tinha tido nenhuma experiência anterior com alunos com estas características, o mesmo se verificando relativamente à maior parte dos AO (particularmente na ES). Por outro lado, dos 20 alunos apoiados apenas 8 mantiveram o mesmo DEE, sendo por isso também para estes docentes uma realidade nova face aos restantes 12 alunos. Relativamente aos C, verificou-se uma maior estabilidade, uma vez que a grande maioria já conhecia os alunos anteriormente.

No que respeita à mudança de escola e de DEE, também os EE foram surpreendidos no início do ano letivo. Apenas um pequeno grupo teve informação antecipada dessa nova realidade, tendo-se refletido nalguma angústia e preocupação para os EE e nalguma dificuldade de adaptação, para alguns alunos, no início do ano.

O papel do gestor/diretor da escola, segundo refere Azevedo (2003), é muito importante. Do seu desempenho e da “sua capacidade de gerir esta grande casa que é a escola, depende toda uma comunidade” (p. 27). Neste sentido, é da sua competência e responsabilidade “criar as condições para a construção desta missão de educar segundo um caminho, na escola e em cada comunidade” (p. 27). Apesar de ter sido mencionado, pelo representante da CAP, que a reorganização do agrupamento de escolas trouxe “alguma preocupação”, nomeadamente no que respeita à ES, as significativas mudanças não foram valorizadas como um constrangimento ao desenvolvimento do processo educativo dos alunos.

Neste sentido, não se desenvolveram ações de preparação dessa transição, com a exceção da realização de uma única reunião, no início do ano, de informação/formação/sensibilização da comunidade educativa direcionada para os DT, na ES, acerca do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro e dos procedimentos a adotar

relativamente ao processo educativo dos alunos com DID e CEI. Esta ação foi dinamizada pela representante dos DEE.

Uma vez que os DEE se mantiveram os mesmos e já conheciam os espaços, considerou-se ainda que acompanhariam os alunos nesse processo sendo-lhes, de certa forma, imputada a responsabilidade dessa transição. Esta posição, por parte da CAP, parece-nos indiciar que apesar da “preocupação” sentida, não foi devidamente valorizado o impacto da reestruturação da organização na comunidade educativa, denunciando algum desconhecimento da realidade e das necessidades e preocupações dos diferentes participantes.

Parecendo-nos evidente as falhas que se verificaram ao nível deste processo, tentámos perceber que ações e procedimentos foram desenvolvidos pelos diferentes intervenientes no âmbito da recolha de informação acerca dos alunos com DID e CEI.

Relativamente ao corpo docente, verificámos que para aos DT, a fonte de informação mais utilizada foi a consulta do processo individual do aluno e a articulação com o DEE, podendo indicar algum contacto com os docentes que apoiaram anteriormente os alunos em questão. Nenhum DT recorreu ao SPO, indiciando que não reconhecem que este serviço lhes podia facultar a informação pretendida e apenas 4 DT articularam com os EE para obterem a informação supracitada.

Também para os DER, o DEE foi o recurso privilegiado, sugerindo-nos que este docente parece ter um maior conhecimento acerca dos alunos na escola, uma vez que é a fonte de informação mais procurada. Apenas 2 DER recorreram ao DT e ao EE.

Neste contexto, salientamos ainda o facto de apenas 9 DER se terem fundamentado no PEI do aluno e 7 no Relatório Circunstanciado. Apesar destes 2 documentos serem instrumentos privilegiados de informação acerca do aluno, parece-nos que ainda não são reconhecidos pelos DER como um recurso para a organização do CEI, numa perspetiva de continuidade da intervenção.

O facto de os docentes recorrerem a mais do que uma fonte de informação, parece indicar um interesse de procura diversificada e o mais completa possível de informação acerca do aluno. Por outro lado, a circunstância de um número menor de DER não elegerem a consulta do processo individual do aluno, faz-nos pensar que não lhe é atribuída a devida importância ou que não lhe é reconhecida a função para que está organizado.

Relativamente ao DEE, verificámos que, apesar de não terem recorrido a informações diversificadas, as fontes privilegiadas foram a consulta do processo individual

do aluno, a articulação com o corpo docente e o contacto com o EE na recolha de informação para a organização da intervenção. Os dados parecem transmitir que são estes os docentes que estabelecem mais proximidade com a família do aluno.

Segundo Carminda e Fonseca (2009), “não podemos esquecer a influência das famílias, nomeadamente pelo interesse que conferem aos saberes escolares e às vivências que nela ocorrem” (p. 39). O facto dos DT e dos DER quase não recorrerem aos EE na recolha de informação acerca dos alunos, parece patentear uma escassa prática de envolvimento dos EE, logo desde o início do ano letivo.

Constatámos também, através da análise das atas dos CT que, relativamente à caracterização dos alunos com DID e CEI, foi prestada informação a todos os docentes no primeiro CT (observado em 10 dos 15 CT), na maior parte dos casos, pelo DEE. Este facto poderá denunciar que não existe uma prática implementada de “aproveitar” o primeiro CT para proceder a uma apresentação detalhada dos alunos, da sua caracterização, servindo de ponto de partida para iniciar, em equipa, a elaboração do PEI, a definição do CEI, entre outros aspetos. No entanto, após a análise dos registos descritivos, designadamente as atas, verificamos que esta caracterização apresenta-se, em algumas situações, de uma forma bastante completa, noutras, apenas é referido um ou outro dado como o nome do aluno e o diagnóstico.

De referir também o facto do DT não se identificar ainda como o interlocutor da informação aos restantes elementos do CT, indiciando alguma dificuldade em se identificar com a função de coordenador do PEI, prevista no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, assumindo o DEE essa função.

Num dos documentos estruturantes do agrupamento de escolas, como é o caso do PCT, verificou-se a referência a informação relativa à caracterização dos alunos com DID e CEI, no item “Caracterização da Turma”, incidindo essencialmente na identificação das NEE do aluno. No entanto, é no item “Identificação das Necessidades Educativas dos Alunos” que se observa, efetivamente, uma caracterização dos discentes, com referência ao seu PEI (indicadores de funcionalidade, medidas educativas aplicadas e, em particular, o CEI e o PIT). Parece-nos que uma caracterização relativamente às motivações, gostos, interesses, expetativas, dificuldades e competências seria um tipo de informação importante e que não observámos.

Considerando o PCT como “um articulador das decisões dos professores e como um espaço que solicita um trabalho conjunto com vista à organização de propostas flexíveis e plurais” (Viana, 2007, p. 367), pensámos que poderia ser uma base de trabalho

essencial para a orientação e planificação do CEI, para estes alunos. Verificámos ainda que, paradoxalmente, o item em que se observou menor percentagem de referência aos alunos e ao seu processo educativo foi no “Opções Curriculares Disciplinares”.

Relativamente à informação dos restantes intervenientes, no que respeita aos alunos, aferimos que esta foi facultada a quase todos os C, na aula de formação cívica e pela DT, evidenciando uma preocupação da comunidade escolar em informar os restantes discentes da turma. Parece-nos, no entanto, que este facto não ajudou muito a ultrapassar as dificuldades, uma vez que elas foram sentidas por cerca de metade dos C inquiridos, levando-nos a pensar que talvez essa informação não tenha sido dirigida no sentido de elucidar os C sobre como agir em determinadas situações e o que fazer para ajudar.

No que respeita aos EE, apesar de não terem tido informação prévia quer da mudança de escola, quer da alteração do DEE, a grande maioria refere que foi contactada no início do ano, com o objetivo de recolher/dar informações, maioritariamente pelo DT e DEE, na reunião de apresentação realizada no primeiro dia de aulas. Este contacto pode ter “atenuado” as circunstâncias vivenciadas pelos EE relativas às dúvidas e inquietações, no início do ano letivo, quando da transição/adaptação dos seus educandos no âmbito da reorganização da estrutura escolar.

Tendo em conta o ponto 9 do Despacho Normativo n.º 30/01, de 19 de julho, em que se refere que “o percurso escolar do aluno deve ser documentado, de forma sistemática (...) num processo individual que o deve acompanhar ao longo de todo o ensino básico”, consideramos que, relativamente ao aluno com DID e CEI, o seu processo individual é um instrumento de informação por excelência.

Nesta medida, procurámos saber quais as práticas do agrupamento de escolas relativamente à organização dos documentos-chave dos alunos com DID e CEI e se os seus processos estão organizados em conformidade com o previsto na legislação supracitada e no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro.

Na entrevista realizada, constatámos que, da parte da CAP não foram manifestadas grandes dificuldades, no âmbito da reorganização dos documentos orientadores do processo individual dos alunos, uma vez que foram adotados alguns instrumentos já existentes, não havendo, segundo os inquiridos, tempo suficiente para o fazer de outra forma. Por outro lado, refere o seu representante, contariam sempre com a colaboração dos DEE para colaborar com os outros docentes, na eventualidade de surgirem dúvidas e dificuldades no seu preenchimento e implementação.

Apesar de ter sido assumido perante a comunidade escolar que os referidos documentos estariam sujeitos a adaptações e alterações, se assim se considerasse, parece-nos que dada a sua importância como instrumentos orientadores de todo o processo educativo dos alunos com DID e CEI (Capucha et al., 2008), mereceria ter-se investido mais na sua elaboração/reformulação, envolvendo uma equipa alargada, nomeadamente o grupo de DEE e o representante dos SPO nessa tarefa. Dadas as circunstâncias de como os documentos foram propostos e implementados, seria de esperar que, como refere o representante da CAP, a sua aceitação não reunisse consenso. Por outro lado, e apesar da CAP ter demonstrado alguma abertura à comunidade para participar, também não foram apresentadas propostas alternativas por parte dos intervenientes que demonstraram esse desagrado.

Após a análise de alguns documentos que fazem parte do processo dos alunos, parece-nos que a “ligeireza” apresentada pela CAP denuncia algum desconhecimento da realidade, no que respeita a procedimentos adotados e à sua operacionalização.

Deste modo, o PEI, na sua estrutura, contrariando o previsto no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro e as orientações de Capucha e colaboradores (2008), apresenta-se como um documento repartido, constituído por anexos que funcionam desarticuladamente (CEI, PIT e horário do aluno), apresentando na própria designação terminologias diferentes no conjunto dos PEI analisados. Por outro lado, os critérios diferenciados utilizados no seu preenchimento espelham alguma falta de orientação na organização e elaboração deste documento.

Constatámos também que o PEI se apresenta com duas designações diferentes conforme a situação de cada aluno: “Programa Educativo Individual-Atualização de dados por motivos de transição de ano de escolaridade” ou “Programa Educativo Individual-Revisão por motivo de transição de ciclo” (alunos que foram sujeitos a processo de reavaliação com referência à CIF – CJ), sendo que na primeira situação, o documento não prevê a assinatura do encarregado de educação, contrariando o previsto no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro. No entanto, este critério também não é uniforme uma vez que ainda observamos que 4 PEI, com a designação “Atualização de dados”, foram assinados. Neste sentido, após a análise dos 19 PEI podemos constatar que apenas 10, os designados por “Revisão por motivo de Transição de Ciclo” foram assinados pelos EE, sendo que destes só 2 têm data (mês de novembro).

Ainda relativamente ao PEI, observamos que, no que concerne aos alunos que não têm PIT, no seu processo consta o documento PEI e o anexo CEI. No que respeita aos

alunos que têm PIT, no seu processo consta o documento PEI e o anexo PIT, incluindo-se neste último documento a definição do CEI do aluno.

Esta situação repete-se, quando analisamos os documentos relativos ao registo da avaliação, no processo de cada aluno, em que constam uma variedade de instrumentos como o “Acompanhamento do Programa Educativo Individual”, a “Ficha de Avaliação Periodal”, o “Plano Individual de Transição-Registo de Avaliação” (para os alunos que têm PIT), “Área vocacional-Registo de avaliação” (alunos sem PIT mas que frequentam experiências laborais dentro do espaço da escola), “Autonomia Pessoal/Social-registo de avaliação” (avaliação de atividades desenvolvidas na biblioteca da escola), “Ficha de avaliação das competências desenvolvidas” (atividades desenvolvidas pelos alunos na biblioteca, bar, reprografia, etc.), “Grelha de avaliação de desempenho mensal” (a preencher pelo aluno com o responsável pela experiência laboral) e o “Relatório Circunstanciado”. Para além destes documentos, cada aluno tem ainda um “Registo de Avaliação” informatizado, em que consta o nível ou menção atribuída ao aluno, registo de faltas e uma apreciação global, igual a todos os outros colegas, e que é entregue aos EE no final de cada período. Do processo de alguns alunos constam ainda relatórios diversos como sejam “Relatório de Terapia da Fala” e “Relatório dos Serviços de Psicologia e Orientação”.

No que respeita ao processo de avaliação do PEI, segundo a informação que obtivemos do representante da CAP e dos DEE, também não é muito explícita a forma como se desenvolve e quais os intervenientes. Foram mencionados somente os instrumentos de registo e os procedimentos no sentido da sua elaboração e preenchimento, não sendo abordada a forma como essa avaliação se processa e as práticas de avaliação. Refere-se que esse processo é elaborado em contexto de CT com base no documento “Plano de Acompanhamento” onde se regista a respetiva avaliação, trimestralmente. É referida ainda a existência de uma ficha de avaliação trimestral para utilizar com os alunos com CEI e uma outra para a avaliação do PIT.

No entanto, após a consulta das atas dos CT e relativamente à avaliação dos PEI, verificámos, com a exceção de uma ata, que em todas as outras é feita essa alusão. Porém, não passa de uma referência em que se observam registos que se repetem de uma forma igual, numa grande parte das atas analisadas e relativamente a quase todos os alunos, levando-nos a concluir que não se realiza, efetivamente em CT o processo de avaliação dos alunos com DID e CEI, limitando-se os DEE, em quase todas as situações, a darem a

conhecer a avaliação (que entretanto recolheram dos vários docentes, ou ainda não, e solicitam-na no CT).

Toda esta organização dos documentos parece-nos bastante confusa, verificando-se a existência de variados documentos que se apresentam desarticuladamente, não espelhando a estrutura do processo educativo do aluno, como seria o seu objetivo, nomeadamente, “proporcionar uma visão global do processo de desenvolvimento integral do aluno, facilitando o acompanhamento e intervenção adequados dos professores, encarregados de educação e, eventualmente, outros técnicos, no processo de aprendizagem” (Despacho Normativo n.º 30/01, de 19 de julho, ponto 9).

Após a análise do processo individual de cada aluno, verificámos, por um lado, que existe uma grande variedade de documentos de registo em que não é coerente a sua utilização para todos os alunos. Por outro lado, não são utilizados com regularidade ou, pelo menos não foram arquivados nos processos de alguns alunos, uma vez que dele não faziam parte à data da nossa recolha de dados. Entre outros podemos referir a “Ficha de Caracterização” que só foi encontrada em 8 de 20 processos; o Protocolo com a entidade responsável pela experiência laboral (em 2 processos de 9 alunos com PIT) e o “Acompanhamento do Programa Educativo Individual”.

Apesar de encontrarmos, em todos os processos analisados, os documentos assumidos pelo agrupamento de escolas como “anexos” do PEI, surpreendentemente não encontramos um PEI, “o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação” e que “documenta as necessidades educativas especiais” do aluno (Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, art.º 8º).

De todo um conjunto de documentos que fazem parte do processo do aluno, procedemos à análise do PEI, “que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação” (Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, art.º 8º) e do Relatório Circunstanciado, que é elaborado com base nos “resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual” (Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, art.º 13º), pela importância que assumem no processo educativo dos alunos com DID e CEI. Faremos ainda uma breve referência ao PIT.

Neste sentido cumpre-nos tecer algumas considerações acerca do que nos foi possível observar através dos instrumentos de investigação utilizados.

Após a análise dos referidos documentos, numa primeira abordagem, foi possível verificar que a sua estrutura se encontra organizada de acordo com o proposto no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro e as orientações do Ministério da Educação, nomeadamente as

propostas descritas no modelo de PEI apresentado no Manual de Apoio à Prática (Capucha et al., 2008), embora com algumas “adaptações”, como já referimos anteriormente.

No entanto, ao analisarmos o conteúdo no preenchimento de alguns itens, verificámos unicamente uma referência, falha de informação e até mesmo repetição da mesma informação em PEI distintos, apenas se alterando o nome do aluno, não se apresentando propostas concretas, individualizadas e adequadas à realidade de cada um, “desenhado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno” (Capucha et al., 2008, p. 25).

Parecem-nos documentos despersonalizados e generalistas, não espelhando um instrumento de trabalho elaborado tendo em conta a caracterização, as motivações, os interesses, as competências a desenvolver, ou seja, “um instrumento de trabalho que descreve o perfil de funcionalidade por referência à CIF-CJ do aluno e estabelece as respostas educativas específicas requeridas por cada aluno em particular” (Capucha et al., 2008, p. 25).

Neste sentido, referimos ainda o registado relativamente ao item em que se prevê a definição do processo de avaliação da implementação do PEI (Capucha et al., 2008) onde em 10, dos 19 PEI analisados, aparecem descritos os critérios de avaliação definidos pelo agrupamento de escolas, genericamente, não se apresentando especificamente os critérios definidos para cada disciplina e em determinado contexto, para aquele aluno.

Por outro lado, no que respeita aos elementos que constituem a medida educativa “Apoio Pedagógico Personalizado”, nomeadamente à sua operacionalização, não se verifica em nenhum PEI o registo das formas de operacionalizar o apoio (identificação de competências, estratégias, de recursos materiais, entre outros) nem a indicação de estratégias de articulação entre responsáveis pela resposta educativa, como propõem Capucha e colaboradores (2008).

Como referimos anteriormente, o facto do PEI se ter “desmultiplicado” em anexos e estar organizado de forma diferente, conforme seja de um aluno com PIT ou não, reflete-se na sua organização, sendo que no que respeita às medidas, conteúdos, estratégias e recursos, observámos unicamente e apenas em 14 PEI, a referência à definição das medidas educativas a implementar, que se apresentam simplesmente sinalizadas num quadro. Não se verifica qualquer referência, contrariando Capucha e colaboradores (2008), em nenhum PEI à discriminação dos conteúdos e dos objetivos/competências gerais e específicas a atingir/desenvolver nem à discriminação das estratégias e dos recursos materiais e humanos a utilizar. Relativamente a estes 2 itens, vamos encontrar registos nos

documentos assumidos pelo agrupamento de escolas como anexos do PEI: o CEI ou o PIT, conforme a situação do aluno, como já tivemos oportunidade de referir.

Para além do CEI se apresentar em anexo, descontextualizado do PEI, verificámos, no que respeita à fundamentação da necessidade do CEI, registos em 12 PEI. No entanto, mais uma vez, observámos, após a análise efetuada dos registos descritivos, que o texto é idêntico para quase todos os alunos, contrariando a perspetiva de Capucha e colaboradores (2008) quando referem que este documento é “desenhado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno” (p. 25).

Por outro lado, quanto à operacionalização do CEI, verificámos em 11 PEI registos na discriminação dos conteúdos, das competências e objetivos gerais e específicos a desenvolver/atingir, das estratégias, das metodologias e dos recursos a utilizar (registo em grelhas para cada área/disciplina). Deste modo podemos referir a participação de alguns docentes na planificação de competências e adequação do currículo indo de encontro à opinião de Matos (2010) quando menciona que “a tentativa de responder (...) face às necessidades educativas (...) conduz à emergente necessidade em adequar satisfatoriamente as respostas da escola, enquanto organização institucional e dos professores, enquanto profissionais responsáveis pela adequação e desenvolvimento do currículo” (p. 58).

Relativamente à definição/identificação, nem sempre se encontram, como propõem Capucha e colaboradores (2008), registos completos, isto é contendo informação acerca da identificação dos intervenientes no processo educativo, indicação dos ambientes de aprendizagem e nível de participação em atividades realizadas no contexto turma e distribuição horária.

No que respeita ao Relatório Circunstanciado, instrumento privilegiado de avaliação do PEI, cumpre-nos dizer que, após a análise efetuada, verifica-se em todos os relatórios a referência aos elementos constitutivos deste documento, em concordância com o art.º 13.º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, complementado pelo art.º 31.º - A da Lei n.º 21/08, de 12 de maio. No entanto, mais uma vez constatamos que os registos se repetem em vários relatórios, encontrando frases completamente iguais nos documentos de vários alunos.

Relativamente ao item que diz respeito à explicitação da necessidade da continuação das adequações no processo de ensino e de aprendizagem, e após a análise do documento, verificámos, mais uma vez, que em todos os relatórios há referência a uma tomada de decisão, que se resume a umas frases comuns e que se repetem em alguns

relatórios. Como resultado desta tomada de decisão, em que se propõem as alterações necessárias ao PEI, deveriam ser apresentadas propostas concretas para cada aluno, de alteração/reformulação ao PEI, conforme se refere no art.º 13.º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, situação esta que só se verificou relativamente a 7 dos 20 Relatórios Circunstanciados analisados.

Analisando quais os elementos que participaram na elaboração do referido relatório verificámos que o DEE assinou todos os Relatórios Circunstanciados, seguido dos docentes intervenientes no PEI e os DT. Cerca de metade dos relatórios foram também assinados por outros técnicos. O representante dos SPO só assinou 4 relatórios.

Relativamente ao PIT, deve acompanhar e complementar o PEI, “três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória” e “sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo” (Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, art.º 14º). No Manual de Apoio à Prática (Capucha et al., 2008) apresentam-se orientações de elaboração que norteiam o docente na sua elaboração. O facto de as orientações não serem precisas, nem serem apresentados exemplos, à semelhança do PEI, talvez condicione as estruturas, que organizam os seus próprios modelos, segundo a sua interpretação da legislação. No entanto, este documento não substitui o CEI, tendo como objetivo a definição de um plano no âmbito da preparação para a vida pós-escolar, que se propõe “promover a capacitação e a aquisição de competências sociais à inserção familiar e comunitária (...) e sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional” (Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, art.º 14º). Neste sentido, não se compreende que, como já tivemos oportunidade de referir, este documento substitua a planificação do CEI ou se confunda com ele.

Da análise dos elementos que constituem o PIT, à semelhança do que fizemos relativamente ao PEI, verificámos que em todos os PIT e relativamente à fundamentação se apresentam as “Razões justificativas para a inclusão num PIT”, sendo que, como já se verificou anteriormente, neste campo é apresentados um texto quase igual em todos os documentos analisados, complementado com uma breve referência às características do aluno.

Relativamente à definição/identificação só verificámos em 1 PIT, o registo da recolha de dados sobre a motivação, desejos e expetativas do aluno e da família, assim como a definição de linhas orientadoras, no que respeita à recolha de dados sobre as capacidades do jovem (avaliação das capacidades atuais), limitando-lhe o direito de tomar

decisões e de fazer as suas escolhas (*European Agency for Development in Special Education Needs*, 2008).

Por outro lado, também em nenhum documento foi encontrado registo da “Definição das metas a atingir e das datas previstas” assim como a “Identificação dos intervenientes, seus papéis e responsabilidades”.

Quanto à operacionalização do PIT, apesar de observarmos em todos os documentos a referência a registos nos itens relativos à discriminação dos conteúdos, das competências e objetivos gerais e específicos a desenvolver/atingir, da discriminação das estratégias a implementar, das metodologias e dos recursos a utilizar, continuamos a verificar que é feito, na generalidade, sem ser personalizado a cada aluno, salvo uma ou outra situação pontual. Parece-nos que desta forma não se poderá considerar estarmos perante um instrumento que planifique a intervenção, para cada aluno, com as suas particularidades, gostos e interesses, pois como refere Capucha e colaboradores (2008), o PIT é um documento que “consubstancia o projecto de vida do aluno (...) deve responder às expectativas dos pais sobre o futuro do seu filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem” (p. 30).

No que respeita à articulação não é feita em nenhum PIT qualquer referência à “Indicação das estratégias de articulação entre os responsáveis pelo PIT” embora em todos seja feita a referência à “Elaboração de protocolos com empresas e instituições da comunidade”, sendo que estes documentos não se encontram em quase nenhum dos processos consultados.

Verificámos, em todos os PIT, registos do estabelecimento dos critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação, relativamente à “Avaliação e Implementação”, assim como das assinaturas dos responsáveis, intervenientes, do presidente da CAP e dos EE, da data e assinatura dos participantes na sua elaboração. Em 8 PIT apurámos a assinatura do aluno e em nenhum a assinatura do empresário/responsável pela experiência laboral, contrariando o previsto no Manual e Apoio à Prática e onde se pode ler que “deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração” (Capucha et al., 2008, p. 30).

Após a análise da estrutura e organização dos documentos PEI, PIT e Relatório Circunstanciado, passamos a tecer algumas considerações relativamente ao processo de elaboração, implementação e avaliação do PEI apresentando a perspetiva dos diferentes intervenientes.

A este propósito, começamos por referir que a CAP, neste ano de reorganização do agrupamento de escolas e no que respeita aos procedimentos adotados na revisão do PEI dos alunos, optou por rever todos aqueles referentes aos alunos que transitaram de ciclo. No entanto, não encontramos no processo dos alunos referência a qualquer tipo de avaliação especializada, conforme previsto no art.º 9º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, que justifique esse procedimento. Este facto parece indiciar que, provavelmente, a referida avaliação não chegou a ser realizada.

Quanto ao PEI dos alunos que não transitaram de ciclo foram feitas pequenas alterações/atualizações, que, como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, não tiveram a anuência dos EE, sendo apenas assinados pelo DT e pelo DEE, contrariando o previsto no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, em que se menciona que “a aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação” (art.º 11º). De referir que esta questão de incumprimento não é só uma questão legal mas representa, fundamentalmente, o não envolvimento do EE no PEI do seu educando. Estranhámos o facto dos representantes da CAP e dos DEE o mencionarem como procedimento, considerando-o correto.

Relativamente a todo este processo passamos então a apresentar a perspetiva dos diferentes intervenientes.

Assim, na elaboração/acompanhamento e avaliação PEI, segundo a perspetiva dos DT, é evidente e mais significativa a participação do corpo docente, em detrimento dos restantes elementos, sendo indicado por todos o DEE, indiciando serem estes professores uma presença constante em todo o processo. Podemos acrescentar que 10 DT referiram os EE como intervenientes na elaboração/acompanhamento e 9 na avaliação, denunciando algum envolvimento da família neste processo. Com uma percentagem menos significativa, são referidos os alunos, o SPO, responsáveis pela experiência laboral, outros técnicos e os AO, podendo dizer-se que não há uma prática de envolvimento de todos os intervenientes na dinâmica da elaboração, implementação e avaliação do PEI (Capucha et al., 2008).

Relativamente à articulação estabelecida com os intervenientes, quase todos os DT referem ter estabelecido articulação com os EE, utilizando variadas formas de comunicação e sempre que foi necessário, assim como com o DEE, uma vez que um número significativo de DT refere a realização de reuniões com estes docentes. Com menor significado, 3 DT referem ainda outras formas de comunicação como seja a “Realização de CT extraordinários”, a “Realização de reuniões com o SPO”; a “Visita ao

local da experiência laboral que o aluno frequenta” e “Contactos informais com os diferentes intervenientes”, indiciando não haver uma prática de comunicação com os outros intervenientes.

Os DT consideram a implementação do PEI um contributo para o processo educativo dos alunos, embora apenas 4 DT tenham reconhecido que “Permitiu a equidade educativa” e “Planeou a transição do aluno para a vida pós-escolar”, respetivamente. Por outro lado, apesar de quase todos os DT terem sinalizado os EE como um dos intervenientes com quem mais estabeleceram articulação, paradoxalmente apenas 5 DT consideram que a implementação do PEI “Assegurou a participação do encarregado de educação na planificação da intervenção”, indiciando a necessidade de um maior envolvimento destes docentes. Considerando uma das funções do DT, segundo Leite (s. d.), Santos e colaboradores (2009), a de mediador da colaboração entre os EE e a escola, assume uma grande responsabilidade em todo o processo, acrescida da sua função de coordenadora do PEI.

Apesar da maioria dos DT ter referido que a inclusão de alunos com CEI na sua direção de turma não apresentou dificuldades acrescidas, relativamente às dificuldades sentidas pelo DT no âmbito das suas funções como coordenador do PEI, com base nos dados obtidos, podemos inferir que a gestão da participação e envolvimento na articulação de todos os intervenientes, assim como a definição, implementação e avaliação do CEI levantaram mais dificuldades ao DT, parecendo a tarefa estar mais facilitada durante a fase de avaliação.

Neste contexto, os representantes da CAP e dos DEE consideram que, apesar de algumas dificuldades iniciais, o DT desempenhou com eficiência as suas funções como coordenador do PEI, com a colaboração da coordenadora dos DT e dos DEE. No entanto, a opinião dos DEE diz-nos exatamente o contrário, isto é, apesar do DT ser o coordenador do PEI, por imposição legal prevista no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, quem assumiu a condução do processo educativo da quase totalidade dos alunos, nomeadamente a elaboração do PEI e a sua avaliação expressa no Relatório Circunstanciado, foi o DEE.

Relativamente à participação no processo de elaboração do PEI dos alunos, nomeadamente da organização do CEI e na sua adaptação à disciplina, os DER referem que se fundamentaram, principalmente, nas orientações dos DEE, do DT e informações do CT. Um número menor refere ter recorrido ao EE como fonte de informação e a informações como a “Anterior experiência com o aluno”, a “Observação e avaliação diagnóstica do aluno” e a “Planificação do ano anterior”. Apenas alguns DER consultaram

o Relatório Circunstanciado. Sendo este documento, onde se “explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem” e onde se “propõe as alterações necessárias” a sua consulta deveria ser a base para a reformulação do PEI (Decreto-Lei n.º 3/98, de 7 de janeiro, art.º 13º)

Quanto às estratégias implementadas na sala de aula com os alunos, verifica-se uma diversificação das estratégias utilizadas pelos DER, embora prevaleça o recurso ao apoio individualizado, quer na elaboração de fichas de trabalho, com a ajuda do professor, quer com a ajuda dos colegas, enquanto participantes em trabalhos de grupo. O recurso a variadas estratégias indicia que é realizado um trabalho de inclusão dos alunos no contexto da sala de aula e da disciplina, envolvendo inclusive os seus pares num trabalho de interajuda, no âmbito da implementação do seu CEI.

No que respeita à articulação estabelecida com outros intervenientes, curiosamente, cerca de metade dos DER inquiridos referem que não tiveram a colaboração dos DEE. Por outro lado, alguns DER referem não ter pedido a sua ajuda, nomeadamente na elaboração e adequação de material e na definição de estratégias específicas. Sendo o DEE quem presta o “Apoio Pedagógico Acrescido” aos alunos, esperava-se que fosse o recurso por excelência no âmbito da implementação do CEI (Capucha, et al., 2008). Neste contexto podemos inferir que há alguma dificuldade de comunicação entre alguns DEE e DER, uma vez que não se verifica articulação nem colaboração de ambas as partes.

Relativamente à avaliação das competências propostas na planificação da sua disciplina, parece haver alguma contradição uma vez que os DER, por um lado, definiram critérios específicos de avaliação e por outro lado, referem que o aluno foi avaliado “Pelo interesse e cooperação”, pelo “Empenho na realização das tarefas”, pela “Realização das tarefas na sala de aula e comportamento”, todos eles objetivos gerais, pouco claros e concisos, levando-nos a pensar se a planificação efetuada é de facto uma base de trabalho que orienta a implementação do CEI do aluno.

Um pequeno número de DER referem-se, no entanto, a uma avaliação de uma forma planeada e organizada, sustentada em instrumentos de avaliação das competências como “Grelhas de observação e de avaliação específicas de conteúdos da disciplina”, “Grelhas de aferição”, “Tendo por base o dispositivo de avaliação da disciplina, com as devidas adaptações feitas para os alunos em questão”. De salientar que apenas 2 DER se referiram à “Utilizando os critérios de avaliação descritos no CEI” e 1 DER “De acordo com os objetivos delineados no PEI”, apontando claramente para o proposto no PEI dos alunos. Inexplicavelmente, 1 DER respondeu que “A avaliação foi feita sobretudo pela

professora de ensino especial” e loutro não respondeu a esta questão, denunciando dificuldades por parte dos DER na avaliação do CEI e apontando, claramente, para a necessidade de formação nesta área aos docentes.

Relativamente aos instrumentos de registo e ao próprio registo da avaliação dos alunos, uma vez que as respostas são variadas e dispersas, parece-nos não haver uma uniformização de critérios. Há procedimentos que são realizados por todos os docentes, como o preenchimento dos documentos próprios de registo (a “Ficha de Acompanhamento do PEI do aluno” e a Ficha de Informação de Avaliação Trimestral”), bem como a participação na elaboração do Relatório Circunstanciado, no final do ano letivo, que deverá ser da competência de todos os intervenientes no processo. Por outro lado, uma vez que o CT reúne, pelo menos uma vez por período para realizar a avaliação dos alunos, revelando-se por isso um espaço privilegiado para o efeito, não parece ser considerado relativamente à avaliação dos alunos com CEI, uma vez que só 11 DER o mencionam como espaço para troca de informações a este respeito.

Quanto à opinião dos DER relativamente à implementação do PEI, cerca de metade dos inquiridos reconhece-o como um instrumento organizador e orientador do processo educativo dos alunos, promotor de desenvolvimento de competências numa perspetiva funcional, perspetivando a transição do aluno para a vida pós-escolar, sendo que apenas 4 DER são da opinião que a implementação do CEI promove o desenvolvimento transversal de competências. No entanto, esta perceção não é generalizada verificando-se que um grupo menor de DER referiram que a implementação do CEI contribuiu para “Planear a curto, médio e longo prazo” e para “Avaliar a aquisição de competências a cada disciplina”.

A perspetiva da maior parte dos DER relativamente à implementação do CEI, poderá indiciar que ainda não se considere que com esta medida se promova a transdisciplinaridade entre os diversos conteúdos e disciplinas, no âmbito do PEI, ou que o CEI não está a ser operacionalizado da forma mais adequada, uma vez que os DER, na sua totalidade, não lhe reconhecem um papel fundamental na organização da intervenção com os alunos.

Apesar desta opinião, a maior parte dos DER considera que os alunos beneficiaram em frequentar a sua disciplina. Um número significativo de DER refere que esse facto não interferiu no rendimento da turma. Estes resultados parecem indicar que a inclusão dos alunos ainda levanta algumas questões a alguns docentes, necessitando por isso de ser continuado um trabalho, no sentido de minorar essas dificuldades. Podemos

ainda levantar a hipótese dos docentes que lecionam disciplinas de caráter mais teórico, com um programa mais extenso terem mais dificuldade na adaptação do currículo e das estratégias a implementar.

Cerca de dois terços dos DER manifestaram ter tido dificuldades na inclusão dos alunos na sala de aula, indiciando que os DER ainda não estão à vontade com esta realidade. Os DT são dessa opinião, referindo, com base nas opiniões recolhidas nos CT, que a inclusão dos alunos com CEI ainda apresenta alguns constrangimentos para os DER, nomeadamente no que respeita à elaboração e implementação do currículo.

Numa breve análise das dificuldades apresentadas pelos DER parece-nos evidente a necessidade de mais informação/formação. Por outro lado, parece-nos que algumas das dificuldades poderiam ser minimizadas se houvesse uma maior articulação entre o DER e o DEE.

No âmbito da elaboração do PEI, os DEE recorreram a um vasto conjunto de informações/recursos, indiciando uma preocupação com uma recolha, o mais completa possível de informação. Nesse sentido, o Relatório Circunstanciado foi a referência, a par da avaliação diagnóstica das competências do aluno e das suas necessidades específicas, utilizada pelos DEE.

Verificámos que os DEE referem ter considerado de uma forma significativa a opinião do aluno como participante no processo, indo ao encontro das necessidades expressão pelos jovens com NEE na Declaração de Lisboa (*European Agency for Development in Special Education Needs*, 2008). Por outro lado, foi tida em conta a opinião de quase todos os EE, denunciando um envolvimento no processo educativo destes, por parte dos DEE.

A organização do currículo numa perspetiva funcional foi ponderada na maior parte dos PEI, assim como a aprendizagem das competências definidas em contexto real, a opinião do CT e a avaliação e orientação vocacional do aluno referencia. Assim, os DEE referem como áreas prioritárias da sua intervenção a Língua Portuguesa Funcional, a Matemática Funcional, a Autonomia Pessoal e Social e por um menor número de DEE, a área Atividades da Vida Diária.

Da análise dos resultados, verificámos, no entanto, não haver uma uniformização relativamente à designação de outras áreas apoiadas. Algumas referências a áreas como “Comunidade”, “Desenvolvimento Cognitivo” e “Saúde e Bem-estar” parecem um pouco ambíguas não sendo muito explícito o que se pretende desenvolver com o aluno em cada uma delas. Por outro lado, parece-nos que o facto das Atividades da Vida Diária não

estarem enquadradas na área da Autonomia Pessoal e Social pode indiciar alguma dificuldade na organização e estruturação das áreas a desenvolver com os alunos.

Relativamente às estratégias utilizadas pelos DEE, são referidas numa grande variedade, indiciando uma diversificação nas estratégias de intervenção utilizadas, incidindo maioritariamente na utilização de computador, utilização de materiais de suporte, participação do aluno em trabalhos de grupo, o apoio em pequeno grupo na sala de educação especial. Apesar dos DEE terem mencionado que organizaram o CEI dos alunos tendo por base a aprendizagem em contexto real, as atividades/estratégias realizadas nesse sentido foram mencionadas em menor número como um recurso utilizado. Por outro lado, o facto de apenas relativamente a 2 alunos ter sido sinalizado o apoio em contexto de sala de aula como estratégia, denota não existir esta prática por parte dos DEE, prevalecendo o apoio dos alunos num espaço reservado para tal, individualmente ou em conjunto com outros alunos.

Relativamente à articulação estabelecida com os restantes intervenientes na elaboração e implementação do PEI, podemos verificar que, relativamente a cerca de dois terços dos alunos, a elaboração e implementação do PEI foi realizada em conjunto com o DT, com o DEE e com o EE, enquanto que, relativamente 7 alunos, esta articulação não aconteceu. Este dado contraria o previsto pelo Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro em que se refere, no n.º 2 do art.º 10.º, que “o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação”.

Neste sentido, no âmbito da implementação do PEI, parece prevalecer a troca de impressões relativamente à caracterização do aluno (dificuldades e comportamento) e à articulação dos conteúdos a desenvolver na intervenção, estando implícita alguma troca de materiais de ensino, supomos, de carácter mais genérico, já existentes. O trabalho conjunto, individualizado e personalizado relativamente à intervenção com cada um dos alunos, como a construção e adaptação de materiais, o apoio no contexto de sala de aula e a planificação conjunta das aulas, não parecem ser ainda práticas generalizadas a todos os DEE, sendo apenas utilizadas relativamente a um pequeno grupo de alunos, confirmando a opinião dos DER.

Segundo a opinião dos DEE, o PEI demonstrou ser um documento dinâmico, orientador do processo educativo do aluno, que foi avaliado e reformulado sempre que se considerou pertinente e que respondeu à especificidade de cada um, tendo contribuído para a organização da intervenção educativa.

Relativamente a uma grande parte dos alunos, os DEE consideram que o PEI planeou a transição do aluno para a vida pós-escolar e promoveu a articulação e o trabalho de equipa entre os diferentes intervenientes. No entanto, consideram que, relativamente a um menor número de alunos, o PEI assegurou a participação de todos os intervenientes no processo educativo, garantiu a colaboração e a participação do EE na planificação e na intervenção delineada para o seu educando.

Refere-se ainda e paradoxalmente que, relativamente a 1 aluno, o DEE considera que o PEI demonstrou ser um documento estático, de carácter administrativo, que só se elaborou para dar cumprimento a um procedimento legal.

Em particular, no que respeita à implementação do CEI do aluno em contexto de sala de aula, foram considerados facilitadores mais evidentes a articulação que o DER estabeleceu com o DEE, a informação sobre a problemática do aluno e a empatia com o discente. Como maior dificuldade, os DEE referem a articulação com todos os intervenientes, nomeadamente no CT.

No que respeita aos EE, verificámos que quase todos estabeleceram comunicação com a escola, com regularidade, principalmente com o DEE e com o DT, demonstrando interesse no processo educativo dos seus educandos.

Apuramos também que os EE se sentem informados e apoiados relativamente aos seus educandos. A informação é prestada de forma diversificada, o que indicia interesse e disponibilidade, pelos intervenientes mais representativos no processo educativo dos alunos: o DEE e o DT. No entanto, apesar dos EE referirem que se sentem informados, desconhecem alguns procedimentos.

Apesar de não se verificar uma prática generalizada, por parte do corpo docente, de solicitar a colaboração dos EE para a elaboração do PEI, estes intervenientes parecem confiar no trabalho realizado uma vez que o assinaram, quer depois de tomarem conhecimento do seu conteúdo, quer mesmo sem participarem na sua elaboração.

Por outro lado, o facto da maior parte dos EE referir que foi devidamente esclarecida acerca do PEI do seu educando, não parece muito claro, uma vez que, a maioria dos EE mencionou não saber o que significa o CEI. No entanto, quase todos os EE consideram eficaz a forma como o CEI dos seus educandos foi organizado e importante o que os alunos aprenderam nas disciplinas que frequentaram.

Neste sentido, parece-nos que a informação que tem sido prestada é um pouco inconsistente, uma vez que os EE, apesar de os seus educandos se encontrarem abrangidos por medidas educativas há já vários anos, ainda revelam desconhecimento acerca de

conhecimentos básicos, acerca da orgânica do processo educativo dos alunos, no âmbito do Decreto-lei n.º 3/08, de 7 de janeiro.

Relativamente à avaliação do PEI, os dados analisados indiciam que a participação dos EE no processo ainda não é um procedimento que se verifica de uma forma generalizada. Parece-nos que não poderemos falar de participação mas sim de tomada de conhecimento da avaliação dos seus educandos.

Segundo a opinião dos EE, a grande maioria considera a inclusão na escola do ensino regular positiva na medida em esta respondeu às necessidades do seu educando, verificaram-se aquisições e aprendizagens por parte do aluno. Também a maioria dos EE refere que se sente segura e tranquila relativamente ao tempo que o aluno passa na escola e que o/a seu/sua filho/a demonstrou gostar da escola.

No entanto, no que respeita ao papel da escola na preparação do aluno para a vida pós-escolar, as opiniões apresentam-se um pouco divididas entre 8 EE que consideram que sim e 10 EE que consideram que não, contradizendo um pouco a opinião anterior.

Relativamente aos AO, verificámos que, se por um lado há um grande número de elementos que desconhecem o PEI dos alunos, por outro, prevalece o número de AO que participou na definição das tarefas e na avaliação das atividades que apoio/orienta, indicando envolvimento no processo.

No que respeita aos AO, que tiveram uma intervenção mais direcionada para o apoio em atividades específicas, referem ter tido algumas dificuldades em saber como lidar com alguns comportamentos, em saber como relacionar-se com o aluno de forma a ser aceite por ele e ao esforço físico que por vezes é necessário despendar (com os alunos da UAAM, por exemplo).

No âmbito da articulação os AO recorreram aos DEE, DT, aos C e a outros técnicos sempre que tiveram alguma dúvida ou precisaram de ajuda, tendo obtido sempre resposta positiva por parte dos restantes intervenientes, indiciando um bom nível de articulação.

No que respeita à avaliação das atividades desenvolvidas com os alunos, a maioria dos AO participou, periodicamente, indiciando uma sistematização desta prática, contrariamente ao próprio aluno que não foi participante nesse processo.

Segundo a perspetiva dos C, podemos confirmar que os alunos participaram, principalmente, nas atividades da turma que envolveram a colaboração entre pares e o professor, como é o caso dos trabalhos de grupo e a ajuda na elaboração de fichas de trabalho. Mais difícil parece ser ter tido a ajuda de algum C, individualmente, na realização de uma tarefa, assim como a realização de testes com a turma, indiciando a necessidade de

um maior investimento num “trabalho cooperativo mais intenso, com implicações no acompanhamento dos alunos e, sobretudo, na capacidade de diferenciar o trabalho na sala de aula” (Bettencourt, 2007, p. 20).

Pontualmente, foi referido por 1 C que a sua atenção na sala de aula foi condicionada pelas ações do aluno. No entanto, a maioria dos alunos considera que a inclusão dos alunos não interferiu na sua aprendizagem.

Apesar de cerca de metade dos C inquiridos não terem manifestado qualquer tipo de dificuldade, relativamente aos restantes, apontam como obstáculos o não saber como lidar com alguns comportamentos e como ajudar. Apenas 1 C refere a dificuldade em estar concentrado nas aulas em consequência do comportamento do aluno.

Os C consideram ainda que, para os alunos, é importante a sua inclusão, considerando que os pode ajudar no futuro. Relativamente a si próprios, são de opinião que os ajudou a aceitar, respeitar e a lidar com a diferença, a ter uma maior consciência das dificuldades dos pares, a saber como lidar com as suas atitudes e a ter uma maior consciência da suas próprias diferenças, como seres humanos.

A grande maioria dos C manifestou sentir sentimentos de amizade, simpatia, interajuda, solidariedade e tolerância, indiciando uma atitude inclusiva dos C para com os alunos. A referência a sentimentos como caridade por parte de alguns C poderá refletir alguma confusão entre interajuda/solidariedade e assistencialismo, este último por vezes presente na relação com pessoas com NEE. De referir ainda que, um pequeno grupo de C referiu o sentimento de indiferença.

Relativamente aos alunos e à sua participação na sala de aula, no âmbito do seu CEI, aferimos que prevalece um trabalho individualizado, quer na referência à realização de fichas como aos jogos de computador, questionando-nos se esta última atividade não se encontrará um pouco desajustada do contexto da turma, no que respeita aos conteúdos lecionados nas disciplinas. Atividades como “Trabalhos de grupo”, “Experiências” e “Testes”, por exemplo, que serão mais frequentes num contexto de turma e disciplina, são referidas por um número menor de alunos indicando que, apesar de nos resultados do questionário aos DER estes referirem recorrer a uma diversidade de estratégias, talvez estas não tenham sido utilizadas como recurso com tanta frequência. Por outro lado, o facto de obtermos respostas de um número significativo de alunos que refere não fazer nada nas aulas, fazerem desenhos ou que apenas ouvem o professor parece confirmar esta nossa última inferência.

No âmbito das atividades que os alunos realizam com o DEE, embora se verifique alguma diversidade, os alunos destacam a realização de “Fichas”, parecendo ser este o recurso mais utilizado, apesar de ser esta também a atividade mais mencionada pelos alunos como a que menos gostam de realizar. Por outro lado, a referência ainda que de apenas 1 aluno a “Estar sem fazer nada” poderá indiciar que, por vezes, o apoio pedagógico personalizado ao aluno poderá não se verificar. Nenhum aluno é apoiado em contexto de sala de aula, confirmando a informação obtida acerca da intervenção prestada pelo DEE.

No que respeita às atividades desenvolvidas no âmbito da experiência laboral prevista nos PIT, verificámos que não há uma total participação dos alunos, o que transparece pouco envolvimento destes no próprio processo educativo, nomeadamente na possibilidade de fazer escolhas, de acordo com as motivações e interesses, o mesmo se verificando relativamente à própria avaliação em que o aluno quase não participa.

Relativamente à opinião dos alunos, os principais intervenientes no seu processo educativo, verificámos que a grande maioria considera importante o que faz nas aulas. Apesar de nem todas as atividades serem do agrado de todos os alunos, todos referem que consideraram importantes as atividades que desenvolvem neste âmbito.

Relativamente à experiência laboral que cada aluno teve, também todos referiram ter aprendido coisas novas e consideraram importante o que aprenderam. A maioria dos alunos considera importante a frequência da escola.

Apesar de ao longo deste questionário os alunos se terem demonstrado bastante “otimistas” e “positivos” em relação à escola, às aulas que frequentam e às atividades que desempenham, indiciando ser este um espaço onde se sentem bem, verificamos que as suas preferências incidem em “Ter apoio de educação especial” e “Desenvolver atividades no meu local de “trabalho” atividades estas que se afastam do contacto com os outros colegas, isto é, da inclusão no contexto de turma. Por outro lado, observamos a preferência pelas atividades de cariz funcional e prático.

Relativamente às dificuldades sentidas, a grande maioria dos alunos que mudou de escola refere que o início do ano foi um pouco difícil, nomeadamente na adaptação ao novo espaço e à nova realidade.

Por último, mas não menos importante, apresentamos a perspetiva do representante dos SPO que, contrariamente ao que seria de esperar, conforme está previsto nos art.º 6.º, 10.º e 13.º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro, quase não participou na elaboração, implementação e avaliação do PEI e na elaboração do Relatório Circunstanciado. Por outro

lado, também não teve qualquer tipo de participação nos PIT dos alunos, com a exceção de um aluno com que se verificou alguma articulação.

Este facto parece-nos contraditório. Para além de estar previsto no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro (art.º 6º e 13º) a sua participação no processo, este interveniente é um recurso especializado do agrupamento de escolas e que, em particular, dinamiza na ES, com os alunos do 9.º ano de escolaridade, um projeto no âmbito da orientação vocacional. Segundo a sua perspetiva poderia ter sido um contributo importante para os alunos com DID e CEI. Somos da mesma opinião uma vez que este é um recurso privilegiado na intervenção no que respeita aos PIT, que não foi aproveitado, em benefício dos alunos.

Assim, verificámos que, no que respeita à dinâmica estabelecida no âmbito da articulação da comunidade educativa, praticamente não existiu relativamente ao representante dos SPO. Questionado sobre o processo de reestruturação, de salientar que o próprio representante da CAP, no que respeita aos recursos humanos, não referiu o SPO como um recurso. O facto da maior parte dos intervenientes (DT, DEE e DER) quase não ter estabelecido articulação com este interveniente, leva-nos a pensar que talvez não reconheçam que este serviço lhes possa facultar a informação pretendida.

Segundo a informação recolhida, a intervenção do representante dos SPO esteve também condicionada por outros fatores, entre eles a existência de outros psicólogos a intervir com os alunos com os quais não existiu articulação.

Parece-nos que efetivamente se verifica alguma incoerência na participação do representante dos SPO no processo dos alunos uma vez que, nos poucos processos em que participou, não foi envolvido, desde o início, embora tenha participado em algumas avaliações e elaboração de Relatórios Circunstanciados.

No que respeita à elaboração, implementação e avaliação dos PEI, o parecer generalizada dos DT foi a de que estes documentos foram considerados na elaboração, do PCT, opinião esta que nos levanta algumas dúvidas, após a análise dos referidos documentos.

Ao analisar os PCT verificamos referência aos alunos com DID e CEI no item “Objetivos e Opções Educativas”, em particular o ponto “Diferenciação Pedagógica”. No entanto, no item “Opções Curriculares Disciplinares”, em que seria de esperar o elencar de um conjunto de propostas no âmbito da diferenciação curricular dos CEI dos alunos, a referência é muito vaga sendo mesmo este, o item em que se verificou menor percentagem de referência aos alunos e ao seu processo educativo.

Ao contrário de uma apresentação detalhada, como um recurso, relativamente a outros planos educativos, como já referimos, no que respeita ao PEI é apenas feita referência às medidas propostas, à distribuição das disciplinas, ao horário do aluno e à avaliação, remetendo para a sua consulta e/ou do Relatório Circunstanciado.

Parece-nos claro que o PEI, como uma entre outras respostas educativas, deve ser considerado na elaboração do PCT para poder prever e organizar respostas adequadas a cada aluno em particular.

Neste sentido, parece-nos um pouco confuso o entendimento dos representantes da CAP e dos DEE nesta matéria. A resposta à nossa questão acerca dos PEI serem contemplados na elaboração do PCT, não foi muito clara parecendo-nos não ser uma prática tão óbvia como a tomada em consideração de outras respostas, a outros alunos, como os Planos de Recuperação ou de Acompanhamento, que são apresentados de forma detalhada nos PCT.

Da análise dos PCT, é ainda de realçar que no seu conteúdo, no item “Relação Escola-Família”, se observa, em todos os documentos, uma referência ao envolvimento e corresponsabilização dos EE quando se refere “Incentivar e apoiar o envolvimento e acompanhamento dos pais e encarregados de educação no processo ensino-aprendizagem, na assiduidade e comportamento dos seus educandos”; “Corresponsabilizar os pais/encarregados de educação na organização/orientação do aluno e corresponsabilização dos mesmos no cumprimento das tarefas escolares” e “Envolvimento dos encarregados de educação nos vários Planos a serem implementados (...)”. No entanto, verificamos ao longo da análise dos diversos documentos e das respostas aos nossos questionários que o envolvimento efetivo dos EE ainda está longe de ser uma realidade.

Após a análise de todo o processo de elaboração, implementação e avaliação dos PEI dos alunos com DID e CEI onde fomos encontrando algumas respostas aos objetivos que nos propusemos atingir, procurámos ainda perceber qual o conhecimento da comunidade educativa acerca do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro.

Nessa medida e relativamente aos DT, podemos inferir da análise das respostas obtidas que se verifica um conhecimento generalizado deste documento legal, não deixando de ser curioso e ao mesmo tempo preocupante que, na altura do ano em que foi aplicado este questionário (3º período letivo), não seja do conhecimento de um 1 DT. De salientar aqui, o facto de, apesar de 1 DT referir não conhecer o Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, parece não ser impeditivo de conhecer o PEI e o CEI, uma vez que nenhum DT referiu desconhecimento relativamente a estes dois itens do questionário.

Este nível de conhecimento referido deixa-nos, no entanto, algumas dúvidas, pois se por um lado, quase que a totalidade dos DT referem conhecer o Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, por outro dois terços dos inquiridos dizem não conhecer o PIT e cerca de 50% dos DT não sabe o que é a UAAM. Este desconhecimento está provavelmente relacionado com o facto de os DT não terem na sua direcção de turma alunos que usufruam destas respostas. No entanto, elas inscrevem-se no âmbito do referido decreto que os DT dizem conhecer.

O mesmo acontece relativamente ao processo de avaliação dos alunos com NEE com referência à CIF-CJ em que observamos diferentes níveis de conhecimento relativamente aos diferentes procedimentos, nomeadamente o “Processo de referenciação” e o “Processo de avaliação”. Dos 15 DT 9 referem não conhecer a CIF-CJ, nomeadamente procedimentos como o “Processo de referenciação” e o “Processo de avaliação”.

Relativamente a esta questão, poderemos referir que, o facto de os DT não conhecerem de forma uniforme todos os documentos, procedimentos e respostas educativas poderá indiciar diferentes níveis de envolvimento nos processos educativos destes alunos, contrariamente ao que seria de esperar, uma vez que têm como função coordenar todo este processo, nomeadamente o PEI.

Neste contexto e perante as dificuldades apresentadas não se compreende como é que apenas 1 DT tenha conhecimento da existência do Manual de Apoio à Prática, indiciando que, apesar de existir um documento de apoio específico, fundamental, que faculta informação pormenorizada e orientações precisas na aplicação do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, este não é reconhecido nem foi utilizado como recurso de recolha de informação.

Relativamente aos EE, apesar de todos os educandos terem um PEI e um CEI, e de os EE dizerem ter conhecimento disso, mais de metade dos inquiridos não sabe o que significa. O mesmo se aplicando relativamente ao PIT e ao Relatório Circunstanciado que a grande maioria dos EE refere que só o assinou, verificando-se apenas 4 EE que mencionam que lhes foi dado a conhecer o seu conteúdo antes de o assinarem.

Em síntese, a grande maioria dos EE considera que foi devidamente esclarecida relativamente ao PEI e ao PIT (no caso em que se aplica) do educando, no entanto, verificamos que, na sua maior parte desconhecem o Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, apesar de uma parte referir que sabe o que é o PEI e que foi devidamente esclarecida acerca deste documento. Salienta-se também que a maioria desconhece o seu direito de

participar no processo da sua elaboração e avaliação, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 3/08, de janeiro (art.º 10º e 13º).

Relativamente aos restantes intervenientes no PEI dos alunos, verificámos que, 5 dos 8 AO desconhecem o documento relativo aos alunos com quem desenvolveram atividades. Relativamente aos C quase todos referem saber que os alunos têm um PEI e um CEI, desconhecendo a legislação.

Gostaríamos ainda de acrescentar que, apesar de a comunidade escolar referir-se com alguma frequência ao Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro, parece-nos que não existe um conhecimento consolidado desse documento, espelhando-se, muitas vezes nos registos que são feitos.

Na análise das atas dos CT, verificámos, a propósito, que a terminologia utilizada no âmbito da referência à educação especial é variada e até, algumas vezes, incorreta. Podemos encontrar, por exemplo, diversas designações para o docente de educação especial como: “professora de ensino especial”, “professora das NEE”, “docente de ensino especial”, “docente da disciplina de Educação Especial” e “professora de apoio educativo”.

Relativamente à medida CEI encontrámos designações como “medida constante da alínea e) CEI”, “caminho específico individual” e “currículo escolar específico”.

Finalmente no que se refere à caracterização dos alunos, encontrámos referências como “alunos das NEE”, “aluno que integra o Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro”, “alunos que estão integrados nas NEE”, “alunos que estão abrangidos pelo regime educativo especial”, “os alunos NEE”, “alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/08”, “aluna com estatuto de Necessidades Educativas Individuais de Carácter Permanente”, “necessidades educativas individuais” e “alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008”.

Resta-nos salientar que, quando nos referimos a um conhecimento pouco consolidado do conteúdo do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, ao nível da comunidade educativa, incluímos também os DEE, o que não seria de esperar pela inerência da sua formação especializada. No entanto, o facto de atas que são lidas e aprovadas por todos os intervenientes apresentarem este tipo de terminologia, deixa em aberto essa possibilidade.

Considerando a reorganização administrativa vivida pelo agrupamento de escolas no ano letivo em que realizamos o nosso estudo, um dos aspetos realçados pelo representante da CAP foi a circunstância do pouco tempo que tiveram para se reorganizarem, assim como a dimensão da nova estrutura, que, segundo a sua opinião, influenciou a tomada de algumas decisões e a antecipação de outras.

Por outro lado, o facto de o agrupamento de escolas não ter PE, foi apresentado também como um constrangimento, salientando que é fundamental que no PE que se venha a construir, se “ênfatize o que diz respeito à educação especial”, indiciando, de alguma forma, preocupação com as questões relacionadas com os alunos com NEE.

Outra das questões colocadas como um constrangimento foi o facto de não se ter verificado avaliação interna do agrupamento, pela força das circunstâncias, falha essa reconhecida pelo representante da CAP. Pelo que nos foi possível analisar e pelos constrangimentos que fomos verificando ao longo da nossa investigação justifica-se, efetivamente, a necessidade de uma avaliação interna à organização educativa no sentido de melhorar as suas práticas.

No entanto, a maior dificuldade referida pelo representante da CAP foi efetivamente a transição para a ES de um número significativo de alunos com DID e CEI, sendo visível a sua preocupação. Esta é uma realidade presente mas que se estende ao futuro, com o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano, sendo esta experiência, no entanto, assumida como um desafio pelo agrupamento de escolas.

Não obstante termos confirmado a ainda incipiente prática de articulação no processo educativo dos alunos com DID e CEI, verificámos que na perspetiva do representante da CAP e dos DEE, esta dinâmica é uma realidade no agrupamento de escolas, denunciando desconhecimento nesta matéria, nomeadamente de como se desenvolve todo o processo. De referir que, em nenhum dos PEI que foi homologado pelo presidente da CAP e aprovado em conselho pedagógico, se verificou a referência à “Indicação de estratégias de articulação entre os responsáveis pela resposta educativa”, como propõem Capucha e colaboradores (2008).

Por outro lado, tanto o representante da CAP como o representante dos DEE consideram que, relativamente à elaboração e implementação do PEI, este documento se mostrou uma resposta eficaz para cada um dos alunos, nomeadamente no que se refere ao CEI, considerando que o DEE teve um papel fundamental na sua orientação.

Apesar das circunstâncias, o representante da CAP considera que as dificuldades foram ultrapassadas referindo que, em particular no que respeita ao processo educativo dos alunos com DID e CEI, “os recursos humanos da educação especial deram resposta cabal e suficiente para que o ano letivo destes alunos e do geral decorresse dentro da normalidade esperada”.

De salientar, no entanto que, apesar de terem sido diversas vezes manifestadas dificuldades e constrangimentos junto da CAP, pelos diversos intervenientes, não foi

solicitada, nem proposta, qualquer tipo de ajuda no sentido de serem ultrapassadas ou pelo menos minoradas, por ambas as partes. Neste sentido, segundo Azevedo (2003), o papel do gestor/diretor assume grande importância na organização educativa uma vez que “do seu desempenho, da sua capacidade de gerir (...) a escola, depende toda uma comunidade” (p. 27). É assim, da sua competência e responsabilidade, “criar as condições para a construção desta missão de educar segundo um caminho, na escola e em cada comunidade” (p. 27). Este percurso, refere o autor, passará pelo investimento em “criar condições para a participação ativa de todos os intervenientes promovendo o diálogo entre as várias culturas e os vários grupos de pertença tentando ir de encontro a todos os universos sociais que a escola acolhe” (p. 27).

De uma forma geral todos os intervenientes são da opinião de que a inclusão dos alunos com DID e CEI na escola foi favorável, como fomos verificando ao longo da nossa apresentação.

Da análise das expectativas dos alunos relativamente à escola, constatámos que quase todos gostariam de continuar até ao 12.º ano. Também gostariam de aprender uma profissão e, quando saírem da escola, ter uma casa e uma família.

No que respeita aos EE e relativamente à questão se o aluno beneficiará de uma resposta adequada no âmbito do alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano, as opiniões apresentam-se um pouco divididas: alguns EE consideram que não, outros não sabem e outros ainda “esperam que sim”, revelando alguma falta de confiança nas respostas que a escola possa dar a este nível.

Nesta matéria, 1 dos EE refere que espera que a escola “tenha uma resposta à altura (...) que faculte os apoios necessários e crie uma resposta de continuidade para que estes jovens não tenham que depender da institucionalização”.

Os EE esperam que o currículo seja mais dirigido para aprendizagens mais funcionais, em que se desenvolvam competências que promovam a autonomia, hábitos de trabalho, mas também sentimentos como autoestima e segurança e que potencie ao aluno a possibilidade de ter múltiplas experiências para que seja capaz de fazer escolhas. Esperam ainda que a escola seja um espaço que lhe propicie a possibilidade de se relacionar com os seus pares e em que se sinta feliz.

Verificámos também alguma expectativa relativamente à necessidade de “mais coerência entre o que está no papel e a implementação na prática”, e a necessidade de serem mais envolvidos e informados acerca do processo educativo dos seus educandos, sentida por alguns EE.

Na sua maioria, os EE esperam que a escola, principalmente, prepare os alunos para serem autônomos, para terem uma ocupação, aprenderem uma profissão e terem um emprego, indiciando uma marcada preocupação relativamente ao futuro, quando os alunos saírem da escola.

É de referir ainda que os EE dos 2 alunos que frequentam a UAAM não responderam a algumas questões por considerarem não se enquadrarem na realidade dos seus educandos, estando a escola longe de poder ser uma resposta de futuro para estes alunos.

Considerações Finais

Ao finalizar este nosso trabalho e após a apresentação dos resultados obtidos com a nossa investigação, mais do que uma conclusão resta-nos apresentar algumas considerações finais que sintetizem o que foi apresentado até ao momento.

Acrescentámos que o facto de este agrupamento de escolas estar a passar por um processo provisório de administração, pode ter condicionado, de alguma forma, os resultados da nossa investigação.

A educação inclusiva, numa perspetiva de uma educação para todos, com base nos princípios consignados pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), define a necessidade dos sistemas educativos se organizarem no sentido de satisfazerem a diversidade das características, interesses, capacidades e necessidades heterogêneas de todos os alunos, sem exceção, em defesa continuada da igualdade de oportunidades. Requer uma planificação sistemática, flexível, que exige a reestruturação da escola e do currículo de forma a facultar as aprendizagens a todos os alunos (Correia, 2005).

O movimento e as políticas de inclusão vêm defendendo os princípios de direito à igualdade e à diferença nos contextos educacionais e têm vindo a desempenhar um importante papel de transformação cultural em relação às NEE, operacionalizando-se com o atual enquadramento legal, o Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, onde se definem os procedimentos orientadores do processo educativo dos alunos com NEE.

Estes alunos, como todos os outros, apresentam inúmeras possibilidades. Entretanto, têm necessidades específicas de aprendizagem, para as quais precisam de apoio e recursos especiais.

Segundo Batista e Mantoan (2006), os alunos com DID, “tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola” (p.13) e que, de alguma forma “coloca em xeque a função primordial da escola comum que é a produção do conhecimento” (p.13).

Neste sentido, Colôa e colaboradores (2007) consideram como fator facilitador da inclusão a sensibilização e preparação antecipada, da entrada dos alunos com NEE na escola, junto de toda a comunidade educativa. Por sua vez, os jovens com NEE, na Declaração de Lisboa (*European Agency for Development in Special Education Needs*, 2008), referem a necessidade de professores formados, uma vez que consideram continuar a haver muito desconhecimento acerca das NEE.

No Parecer n.º 3/2000, relativo à proposta de reorganização curricular do ensino básico, apontam-se como pilares da educação “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser”, sublinhando a necessidade da educação ao longo da vida “como contributo decisivo para o exercício de uma cidadania activa ao permitir a cada indivíduo a condução do seu destino” (UNESCO, 1996, cit. por CNE, 2000)

Nesta medida, na escola de hoje, o papel do diretor é muito importante. Do seu desempenho e da sua capacidade de liderar, gerir a escola, depende toda a comunidade educativa. Como responsável pela gestão pedagógica, administrativa, financeira, bem como pela designação dos responsáveis pelas estruturas de coordenação e de supervisão pedagógica, é o responsável último por toda a atividade da escola. É da sua competência e responsabilidade, criar as condições para a construção desta missão de educar Azevedo, 2003; Carvalho, 2007; Santos et al., 2009). O exercício de uma verdadeira autonomia escolar, “só se pode entender dentro deste quadro de exercício de uma verdadeira responsabilidade e compromisso de cada escola com a qualidade dos percursos educativos de cada um dos seus alunos” (Azevedo, 2010, p. 58).

O papel do diretor terá que ser o de facilitador, “que ouve e ajuda a transformar ideias e iniciativas em planos, que reúne e aplica recursos, que actua e faz actuar, avalia e faz avaliar, que liga e que une o que pode andar separado” (Azevedo, 2003, p. 32), numa construção partilhada de uma escola para todos, com todos e de todos (Carvalho, 2007), segundo um percurso articulado entre os diferentes intervenientes.

A existência de uma articulação próxima entre todos os docentes da escola, assim como dinâmicas, que promovam a reflexão, a planificação e intervenção conjunta e a autoavaliação, nomeadamente o trabalho cooperativo entre DEE e os DER relativamente aos alunos com NEE é fundamental (Colôa et al., 2007). A mudança das práticas passa pela forma como se articulam os diferentes profissionais mas também como se processa o apoio em educação especial, na medida em que este último “pode ser um veículo de promoção de uma educação mais Inclusiva ou, pelo contrário, pode ser uma forma de perpetuar modelos tradicionais integrativos” (p.189).

Numa liderança partilhada, os pais também são mais frequentemente chamados a participar em termos de decisões e em situação de uma maior igualdade, nomeadamente na planificação e avaliação dos alunos com NEE, como previsto no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro. Pais e escola devem funcionar em estreita parceria no que respeita à educação

dos filhos. Esta colaboração deve ser promovida pela escola, em que o DT tem uma importante responsabilidade (Colôa et al., 2007; Santos et al., 2009).

Nesta medida, ao DT da escola atual, coloca-se o desafio de uma multiplicidade de papéis, assumindo-se como o mediador das relações dos diversos atores educativos, por excelência (Castro, 1995). De entre a diversidade de funções, relativamente aos alunos com NEE, destaca-se a coordenação do PEI.

Este documento orientador assume a maior importância para os alunos com NEE de carácter permanente, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo, na medida em que responde à especificidade das necessidades de cada aluno. É fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem (Capucha et al., 2008). Do conjunto das medidas estabelecidas no PEI, destacámos o CEI, que é aquele que “mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino” (Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, art.º 21º). O CEI enquadra-se assim num contexto da flexibilização e diferenciação curricular, na medida em que prevê uma construção individualizada em função das necessidades de cada aluno.

Neste contexto, diferenciar, adequar, flexibilizar torna-se um imperativo na escola de hoje. Gerir o currículo pressupõe diferenciar a vários níveis para que todos os alunos acedam ao mais elevado nível de aprendizagem de acordo com as suas capacidades (Azevedo, 2010; Roldão, 1999; Santos, 2008). Neste âmbito, destaca-se a construção do PCT como o dispositivo que organiza o desenvolvimento do currículo, articulando as diversas áreas, permitindo assim “transformar o Currículo Nacional num projecto contextualizado, condizente com os alunos da turma a que se refere e com as decisões da escola” (Viana, 2007, p. 4).

Segundo Colôa e colaboradores (2007), os documentos e a organização escolar são os “espelhos” dos valores e da organização que se pretende levar a cabo. No entanto, “quando os principais documentos não são claros, no que diz respeito à cultura e política de Inclusão, as práticas implementadas aparecem como uma remediação e não como uma expressão embebida no espírito dos intervenientes e na cultura de Escola” (p. 182).

Apesar de todos estes pressupostos, corroborando da opinião de Rodrigues (2007), constatamos efetivamente que desenvolver na escola de hoje projetos com o intuito de promover a inclusão de todos os alunos numa política de acesso ao sucesso, de facto, não é tarefa fácil porque a promoção desta inclusão depende de um conjunto de fatores que condicionam todo o processo.

Foi neste contexto que enquadrámos a nossa investigação, com o intuito de perceber como se processa, na escola de hoje, a organização educativa para os alunos com DID e CEI que frequentam o 3º ciclo do ensino básico, procurando, com base no estudo de caso de um agrupamento de escolas, compreender o que se passa numa realidade concreta.

Não tivemos a pretensão de o considerar abrangente, de forma a nos permitir generalizar conclusões, mas sim, contribuir para a implementação de práticas pedagógicas específicas, qualificadas e adequadas, nomeadamente no que respeita à organização do processo educativo da população alvo do nosso estudo, e aprender, essencialmente, como fazer “cada vez melhor” (Colôa et al., 2007, p. 38).

Inspirados no estudo de Colôa e colaboradores (2007), propusemo-nos identificar e conhecer os procedimentos adotados pelo agrupamento de escolas e pela comunidade educativa no âmbito do processo educativo dos alunos com DID e CEI, nomeadamente na elaboração, implementação e avaliação do seu PEI, identificar a participação de cada interveniente no referido processo e conhecer a perceção dos intervenientes da comunidade educativa, relativamente aos aspetos facilitadores e aos constrangimentos na inclusão dos alunos com DID e CEI na organização educativa.

Nesta medida, procurámos que a nossa análise fosse o mais completa possível, de forma a recolher o máximo de informação acerca da realidade em questão. Para tal, recolhemos a opinião da comunidade educativa, designadamente dos representantes da CAP, dos DEE e dos SPO, bem como dos diversos intervenientes no referido processo, nomeadamente DER, DEE, DT, AO, C, EE e os respetivos alunos, utilizando um conjunto de instrumentos de investigação (questionários, entrevistas e análise documental) de que nos socorremos para procedermos à recolha dos dados pretendidos.

Podemos considerar que esta análise possibilitou-nos encontrar algumas respostas à principal questão que moveu o nosso estudo, balizado pelos objetivos que nos propusemos atingir.

Relativamente aos procedimentos adotados pelo agrupamento de escolas, podemos começar por referir que não houve, da parte da CAP, informação prévia, da maior parte da comunidade educativa, acerca da reorganização do agrupamento de escolas, nomeadamente a passagem de um grupo significativo de alunos com DID e CEI para a ES. Desta forma, a maioria dos intervenientes foram surpreendidos no início do ano, com um conjunto de alterações (mudança de escola, de DEE), que condicionou a sua adaptação e inclusão no novo espaço escolar. O facto de não ter sido tomada nenhuma iniciativa de preparação antecipada dessa transição foi sentido como um constrangimento para os alunos

com DID e CEI, para os EE, para os DER e para os AO. Por outro lado, verificámos que os DER não têm uma informação antecipada da constituição das turmas e que só têm conhecimento dos alunos que as constituem no início do ano.

Quanto a práticas de formação/sensibilização da comunidade educativa acerca das NEE dos alunos com DID e CEI, constatamos que apenas foi realizada uma reunião dirigida aos DT, no início do ano. Verificaram-se ainda na disciplina de Formação Cívica e/ou Ciências da Natureza algumas iniciativas, por parte dos DT e/ou outros DER, de alguns esclarecimentos aos C. A falta de informação/formação foi manifestada por todos os intervenientes no processo educativo dos alunos assim como o interesse em obtê-la, no entanto, não foi solicitada junto da CAP, nem desenvolvida nenhuma iniciativa por parte da comunidade educativa nesse sentido.

No que respeita ao acesso ou à recolha de informação acerca dos alunos com DID e CEI, foi-nos dado a conhecer que, por parte da comunidade educativa, nomeadamente pelos DER não se verifica uma prática generalizada na procura de informação acerca dos alunos, no início do ano, como base de trabalho. Quando acontece, a fonte privilegiada é o DEE. Verifica-se que, no que respeita aos DT e aos DEE a preocupação pela recolha de informação é mais evidente. A consulta do processo individual do aluno não é uma prática generalizada, nomeadamente o PEI e o Relatório Circunstanciado, parecendo não lhe ser atribuída a sua verdadeira função. O DEE e o DT foram quem, efetivamente, recorreu a esta fonte com mais frequência. Nos CT foi veiculada a informação aos docentes acerca dos alunos, na maioria das vezes pelo DEE. Os PCT também contemplam a sua caracterização, incidindo, no entanto, na identificação das NEE do aluno.

Constatámos que a maior parte dos DT e DER não procura obter informação junto dos EE, no início do ano, sendo o DEE quem mais estabelece esse contacto. De uma forma geral ficámos a saber que o DEE é o recurso privilegiado pela comunidade educativa para obter a referida informação.

Quanto aos procedimentos relativos à reorganização dos documentos chave dos alunos com DID e CEI, nomeadamente o PEI, o PIT e os instrumentos de registo de avaliação, não se observou uma preocupação nessa matéria por parte da CAP. Foram adotados os documentos já existentes e adaptados alguns, no entanto, sem uma participação dos intervenientes na sua reformulação. Constatámos, no entanto, que há uma certa desorganização relativamente a estes documentos, tendo-se verificado algumas irregularidades de acordo com o previsto no Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, complementado pelo Manual de Apoio à Prática (Capucha et al., 2008).

No que respeita ao documento relativo ao PEI, em particular, a sua estrutura contempla os itens previsto na lei, embora o documento se apresente “desmultiplicado” em anexos, refletindo uma desarticulação da intervenção. Por outro lado, no que respeita ao seu preenchimento verifica-se que não são seguidos critérios uniformes, por todos os intervenientes. Quanto ao seu conteúdo, de uma forma geral, os documentos são despersonalizados, generalistas, observando-se o registo de algumas frases tipo que se repetem em PEI distintos, relativamente aos diversos alunos. Não são previstos critérios de avaliação individualizados, não são previstas formas de operacionalizar o apoio nem a indicação de estratégias de articulação entre responsáveis pela resposta educativa, relativamente ao Apoio Pedagógico Acrescido a prestar. No que respeita ao CEI, constata-se alguma planificação dos conteúdos a desenvolver e estratégias a implementar como aluno, não sendo, no entanto, uma prática generalizada.

Quanto ao Relatório Circunstanciado, a situação é idêntica à do PEI relativamente aos requisitos observados no que respeita à sua estrutura, preenchimento e conteúdo. De salientar, que foram apresentadas propostas concretas de alteração/reformulação ao PEI, para cada aluno, em apenas menos de metade dos documentos.

No que respeita ao PIT, o documento na sua generalidade apresenta-se bastante incompleto, não se verificando referência à recolha de dados sobre as capacidades do jovem, registo da definição das metas a atingir e das datas previstas, assim como a identificação dos intervenientes dos seus papéis e das suas responsabilidades.

Relativamente aos procedimentos adotados pela comunidade educativa na elaboração, implementação e avaliação do PEI, assim como o seu nível de participação no processo educativo dos alunos com DID e CEI, verificámos que no que respeita à revisão dos PEI não foi realizada avaliação especializada com referência à CIF-CJ, conforme as orientações do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro.

No que concerne à elaboração, implementação e avaliação dos PEI, foi mais evidente a participação do corpo docente, não se verificando uma prática no envolvimento dos restantes intervenientes, nomeadamente o SPO, os AO, os responsáveis pela experiência laboral e outros técnicos. Do grupo dos professores, os DEE são uma constante em todo o processo. O envolvimento dos EE não é ainda uma prática, limitando-se, na sua maioria, à assinatura dos documentos.

No que respeita à coordenação do PEI, apesar do representante da CAP e dos DEE considerarem que o DT desempenhou com eficiência as suas funções, os DEE foram perentórios ao referirem que quem assumiu a condução do processo educativo da quase

totalidade dos alunos, nomeadamente a elaboração do PEI e a sua avaliação expressa no Relatório Circunstanciado, foi o DEE.

Quanto ao processo de elaboração/organização do CEI e na sua adaptação à disciplina, os DER fundamentaram-se, principalmente, nas orientações dos DEE, do DT e informações do CT. Foi-nos dado a conhecer que, neste processo não foi consultado, por estes docentes, o PEI anterior, nem o Relatório Circunstanciado. Foi referida a implementação de estratégias diversificadas na sala de aula com os alunos e o apoio dos C, em trabalhos de grupo, no entanto, prevaleceu o recurso ao trabalho individualizado.

Podemos referir que os DEE foram aqueles que mais investiram na elaboração do PEI, na medida em que recolheram um vasto leque de informação, nomeadamente a consulta do PEI do ano letivo anterior e o Relatório Circunstanciado. Também foram implementadas avaliações diagnósticas. Por outro lado, estabeleceram articulação com todos os intervenientes, inclusive com grande parte dos EE, técnicos e com o próprio aluno.

No que respeita às áreas apoiadas, apesar dos DEE referirem terem ponderado a organização do currículo numa perspetiva funcional, com a aprendizagem das competências definidas em contextos reais, verificou-se predominância de intervenção nas áreas do português e da matemática. A organização do CEI dos alunos denuncia alguma desorganização, não se apresentando designações definidas relativamente às áreas funcionais. Quanto às estratégias implementadas, apresenta-se uma grande variedade, sendo o recurso a fichas de trabalho a prática mais evidente, apesar de ser a atividade que os alunos manifestaram menos gosto e interesse em realizar. O apoio aos alunos é prestado em sala própria não se verificando nenhum tipo de apoio em contexto de sala de aula.

Relativamente aos EE, verifica-se uma prática regular de comunicação com a escola, no entanto, a maior parte não participou na elaboração e avaliação do PEI de uma forma efetiva. Como já referimos, apenas assinaram os documentos embora o processo se tenha verificado de duas formas distintas: a um grupo de EE foi dado a conhecer o conteúdo dos documentos antes de os assinarem enquanto que outros se limitaram unicamente a assinar. Apesar deste facto, de uma forma geral, os EE sentem-se informados, apoiados e confiantes com a intervenção desenvolvida, embora se verifiquem algumas opiniões discordantes.

No que respeita aos AO, que tiveram uma participação mais direcionada para o apoio em atividades específicas, apesar de não terem conhecimento do PEI, deram o seu

contributo na definição das tarefas e na avaliação das atividades em que apoiaram/orientaram o aluno.

Relativamente ao aluno, à sua participação na sala de aula, no âmbito do seu CEI, centrou-se principalmente num trabalho individualizado, com base na elaboração de fichas de trabalho. Apesar do aluno estar incluído no contexto de sala de aula, as atividades são poucas vezes enquadradas no contexto dos C, prevalecendo as tarefas realizadas individualmente. Verificam-se algumas situações de participação em trabalhos de grupo mas, em contrapartida, recolhemos opiniões de alunos que referem não fazer nada, jogar computador, fazer desenhos, etc., durante o período das aulas. Constatámos, neste ponto, alguma contradição entre a opinião dos alunos e a opinião dos DER.

No que respeita à elaboração e implementação do PIT, os alunos não participam na definição das atividades desenvolvidas no âmbito da experiência laboral.

Relativamente aos PEI serem elaborados e avaliados em contexto de CT, constatámos que no primeiro CT é prestada a informação relativamente à caracterização dos alunos com DID e CEI, pelo DEE. Nos CT seguintes vai sendo transmitida alguma informação, que é registada, não se verificando uma prática de elaboração nem de avaliação dos PEI, em equipa. Transparece que a avaliação do PEI é realizada individualmente por cada interveniente, nos diversos documentos de registo, sendo apenas transmitida em CT. A mesma situação se verifica relativamente aos EE em que a avaliação é unicamente dada a conhecer e para assinar, à semelhança do procedimento com os PEI. Apenas relativamente a um aluno se verificaram reuniões (uma por período) de avaliação do PEI, conjuntas, a pedido da EE.

Quanto ao PEI dos alunos ter sido considerado na elaboração dos PCT, apesar da opinião generalizada dos DT ser afirmativa, contradiz o verificado na análise dos documentos. De facto é feita referência aos alunos com DID e CEI, nos itens “Caracterização” e “Objetivos e Opções Educativas”. No entanto, no item “Opções Curriculares Disciplinares”, em que seria de esperar o elencar de um conjunto de propostas no âmbito da diferenciação curricular do CEI dos alunos, a referência é muito vaga. Existe um registo de informação mas que não é relevante em termos de definição de atividades, no âmbito do PCT.

Na avaliação do PEI, em particular do CEI, são notórias algumas falhas e contradições. Apesar de se verificar a definição de critérios de avaliação nas planificações apresentadas nas respetivas disciplinas, não são considerados, recorrendo-se a uma avaliação generalista reportando-se a questões como participação, comportamento,

assiduidade. Na maior parte dos casos os DER não utilizam instrumentos de avaliação adaptados para a avaliação das competências dos alunos.

No que respeita à articulação, as opiniões apresentam-se-nos divididas. Enquanto que a grande maioria dos DEE refere ter colaborado na troca de informação, adaptação de materiais e de estratégias específicas, só uma parte dos DER menciona esse facto, citando, inclusive a falta de apoio que se refletiu na dificuldade de elaboração do CEI. Por outro lado, verifica-se que cerca de metade dos DER, também não solicitou essa colaboração.

No que respeita à elaboração do PEI, só foi realizada em conjunto pelo DT, o DEE, o EE, relativamente a dois terços dos alunos. Os mesmos intervenientes estabeleceram também troca de informações relativamente a outras questões que não relacionadas, na maior parte das vezes, com o PEI. São utilizadas várias formas de articulação e é notória a disponibilidade dos intervenientes para tal. A presença solícita dos EE sempre que são requisitados para irem à escola demonstra interesse no processo educativo dos seus educandos.

Foi possível verificar a existência de um bom nível de articulação dos AO com todos os restantes intervenientes.

Verificou-se que o SPO não participou na elaboração, implementação e avaliação dos PEI, PIT e Relatórios Circunstanciados, da maior parte dos alunos. Quase não foi estabelecida articulação com este interveniente pela restante comunidade educativa.

Não se verificaram práticas de reuniões de CT extraordinárias, reuniões de com outros técnicos, reuniões com os responsáveis pela experiência laboral, com os AO, no âmbito da articulação e informação. Pontualmente ocorreram relativamente a um ou outro aluno, nomeadamente por solicitação do EE.

Relativamente às dificuldades sentidas por cada interveniente, foram referidas pelo DT as funções de coordenação do PEI, nomeadamente a gestão da participação e envolvimento na articulação de todos os intervenientes. A definição, implementação e avaliação do CEI foi referida como um constrangimento pelo DT e pelos DER que também manifestaram ter tido dificuldades na inclusão dos alunos na sala de aula, considerando ter interferido no rendimento da turma.

Como maior obstáculo, os DEE referiram a articulação com todos os intervenientes no CT. Os AO mencionaram ter tido algumas dificuldades em saber como lidar com alguns comportamentos, em saber como relacionar-se com o aluno de forma a ser aceite por ele, sendo esta dificuldade também manifestada pelos C.

Os alunos manifestaram algumas dificuldades na adaptação ao novo espaço, no início do ano e os EE viveram alguma ansiedade e preocupação pelas mesmas circunstâncias. O representante da CAP referiu o pouco tempo que tiveram para se reorganizarem, a dimensão da nova estrutura, a não existência de PE, não se ter realizado a avaliação interna do agrupamento de escolas e a passagem dos alunos com DID e CEI para a ES, considerando este o maior constrangimento sentido pela organização.

No que respeita à perceção de cada interveniente, relativamente à implementação do PEI, todos partilharam da opinião de que foi um contributo para o processo educativo dos alunos. No entanto, quer os DT, quer os DER consideraram que não “Permitiu a equidade educativa” nem “Planeou a transição do aluno para a vida pós-escolar”. Relativamente à opinião dos DER aparece um pouco dividida, pois um outro grupo de docentes referiu o PEI como um instrumento organizador e orientador do processo educativo dos alunos, promotor de desenvolvimento de competências numa perspetiva funcional, perspetivando a transição. A maior parte dos DER consideraram, no entanto, que os alunos beneficiaram em frequentar a sua disciplina.

Na perspetiva dos DEE, o PEI também garantiu a participação do EE na planificação e na intervenção delineada para o seu educando.

Relativamente aos EE, as opiniões dividem-se no que respeita ao contributo do PEI, nomeadamente na preparação do aluno para a vida pós escolar.

Quanto aos C, estes confirmaram que os alunos participam, principalmente, nas atividades da turma que envolvem a colaboração entre pares. A grande maioria considerou que a inclusão dos alunos na turma não interferiu na sua aprendizagem.

No que respeita aos alunos, a grande maioria considera importante a frequência da escola e o que faz nas aulas, que aprendeu “coisas novas” e que o que aprendeu foi importante. Apesar de se terem demonstrado bastante otimistas e positivos em relação à escola, as suas preferências incidem em “Ter apoio de educação especial” e “Desenvolver atividades no meu local de trabalho”.

Na perspetiva dos representante da CAP e dos DEE, a implementação do PEI, e referindo-se em particular ao CEI, mostrou ser uma resposta eficaz para cada um dos alunos, considerando que o DEE teve um papel fundamental na sua orientação. Não é muito clara a opinião relativamente aos PEI serem elaborados em sede de CT e contemplados na elaboração do PCT e ao processo de avaliação do PEI. Consideraram ainda que o DT desempenhou com eficiência as suas funções de coordenador do PEI e que

a dinâmica de articulação no processo educativo dos alunos com DID e CEI é uma realidade.

Relativamente ao nível de conhecimento da comunidade educativa acerca do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, constatamos que apesar dos docentes referirem ter conhecimento do normativo, a grande maioria desconhece o seu conteúdo, a sua operacionalização, refletindo-se até na terminologia utilizada. Mostram desconhecimento relativamente a procedimentos como avaliação especializada com referência à CIF-CJ, processo de referenciação, entre outros.

No que diz respeito aos EE, apesar de considerarem que foram devidamente esclarecidos relativamente ao PEI e ao PIT (no caso em que se aplica) dos seus educandos, a maioria desconhece o seu direito em participar no processo de elaboração e avaliação do referido documento.

Quanto à opinião da comunidade educativa acerca do processo de inclusão dos alunos com DID e CEI na escola, é unânime que é positivo e enriquecedor para ambas as partes.

Segundo a opinião dos EE, a escola respondeu às necessidades dos alunos na medida em que se verificaram aquisições e aprendizagens. A maioria dos EE sente-se segura e tranquila relativamente ao tempo que o aluno passa na escola.

Os C consideram que, para os alunos, é importante a sua inclusão, considerando que os pode ajudar no futuro. Relativamente a si próprios, são de opinião que os ajudou a aceitar, respeitar e a lidar com a diferença, a ter uma maior consciência das dificuldades.

Da análise das expectativas relativamente à escola, constatámos que quase todos os alunos gostariam de continuar até ao 12.º ano, de aprender uma profissão e, quando saírem do sistema de ensino, ter uma casa e uma família. Já os EE mostram-se um pouco reticentes relativamente à resposta da escola para os alunos, com o alargamento da idade da escolaridade obrigatória. Esperam que essencialmente prepare os alunos para a sua transição desenvolvendo competências funcionais, autonomia, hábitos de trabalho e que os faça sentir “felizes”. Mostraram-se expectantes relativamente ao futuro.

A CAP considerou um desafio para o agrupamento de escolas a resposta para os alunos com DID e CEI que irão passar a ficar na escola até ao 12.º ano. Por outro lado, assumiu esta realidade como uma responsabilidade “que a organização tem de abraçar com qualidade”, perspetivando uma vertente mais profissional no ES para os alunos com CEI com certificação de competências.

O representante dos SPO referiu que os PEI devem ser elaborados em CT e terem a sua participação. Considerou que os PEI e os CEI devem ser reformulados e integrados no PCT. Advoga uma maior participação dos DER e DEE no processo educativos dos alunos e um maior envolvimento dos EE. Propõe a articulação do PIT com o projeto de orientação vocacional que desenvolve na ES.

O estudo aqui apresentado possibilitou-nos conhecer em pormenor como está organizado um agrupamento de escolas para responder à realidade educativa dos alunos com DID e CEI: quais os procedimentos, as práticas, os constrangimentos. Permitiu-nos identificar as áreas mais sensíveis e necessitadas de intervenção e as áreas fortes potenciadoras da inclusão e estabelecer um paralelo com a revisão da literatura que efetuamos e que, em síntese apresentamos no enquadramento destas nossas considerações finais.

Nesta medida a nossa investigação revela que não há uma perceção clara, por parte da gestão do agrupamento de escolas, da realidade relativamente ao desenvolvimento do processo educativo dos alunos com DID e CEI, contrapondo o conceito de “liderança eficaz” (Ainscow, 1997, cit. por Colôa et al., 2007, p. 181) em que a questão da liderança assume um papel preponderante e decisivo no percurso inclusivo, no âmbito da política organizativa das escolas.

Por outro lado, há um desconhecimento generalizado do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, na sua essência, que é necessário colmatar, uma vez que são encontradas falhas no processo de elaboração, implementação e avaliação do PEI, não se apresentando como um instrumento de trabalho que descreve o perfil de funcionalidade por referência à CIF-CJ do aluno e que estabelece as respostas educativas específicas requeridas por cada um em particular (Capucha et al., 2008).

Neste sentido, a necessidade de formação da comunidade educativa é evidente, sendo que, como refere Colôa e colaboradores (2007), a pouca informação é um constrangimento no desenvolvimento de uma discussão participada, da aprendizagem, assim como para responder melhor aos problemas dos alunos.

Neste contexto, os autores apontam para uma “cultura aprendente” (p. 187), pois consideram que é necessário promover atividades de formação sobre as NEE, uma vez que muitas vezes os docentes identificam as dificuldades mas apresentam resistências em mobilizar-se de forma a ultrapassá-las.

Por outro lado, é clara a dificuldade de articulação e de trabalho em equipa com todos os intervenientes no processo educativo dos alunos com DID e CEI, como também

referem Bettencourt (2007), Colôa e colaboradores (2007), ao constatarem que muitas vezes os docentes se limitam aos momentos pontuais de reuniões formais.

Neste sentido, a nossa investigação deixa transparecer uma necessidade de maior envolvimento de todos os intervenientes e em particular os EE, numa participação ativa e efetiva, como um parceiro, complementando o trabalho da escola (Colôa et al., 2007; Ferreira & Simeonsson, 2010), nomeadamente na elaboração e avaliação do PEI.

Por outro lado, apela-se para um efetivo envolvimento do aluno no seu processo educativo, facultando-lhe o direito de tomar decisões e de fazer as suas escolhas (*European Agency for Development in Special Education Needs*, 2008).

Os constrangimentos revelados neste processo apontam para a necessidade de reforçar a coresponsabilização dos DER e DT no processo de avaliação e intervenção (Ferreira & Simeonsson, 2010), estendendo a elaboração do CEI (art.º 21º do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro) ao CT, contando com a colaboração do DEE na adequação de estratégias em articulação com os restantes intervenientes.

A necessidade de revisão e reformulação dos documentos orientadores do processo educativo dos alunos também transpareceu neste nosso estudo, sendo os modelos para a elaboração do PEI e do relatório técnico-pedagógico, entre outros, disponibilizados pela DGIDC uma orientação a seguir uma vez que foram considerados úteis por Ferreira e Simeonsson (2010).

Apesar de todos os constrangimentos com que nos fomos deparando ao longo deste nosso estudo, fomos identificando também aspetos facilitadores que caracterizam este agrupamento de escolas, como a recetividade de todos os intervenientes à diferença, o interesse e a disponibilidade demonstrados pelos EE, a recetividade da CAP para novos desafios, a resiliência dos alunos com DID e CEI, apesar de todas as adversidades.

Com este nosso estudo, foi-nos possível compreender, que a escola de hoje terá de servir de palco à diversidade cultural e educacional que a realidade lhe confere, num compromisso com a melhoria do potencial de aprendizagem em todos os alunos.

Este envolvimento (Azevedo, 2003) prende-se com a cultura da escola, a renovação das atividades, práticas e estruturas organizativas, com uma liderança eficaz, com a flexibilidade dos currículos, com formação especializada e contínua, com os recursos e os apoios disponíveis e as estratégias de intervenção e de avaliação.

A escola exige cada vez mais dos profissionais da educação, num desafio permanente, e a conceção dos docentes “como meros técnicos que recebem um currículo prescrito a nível nacional e o passam para os alunos não é adequada ao que se espera da

escola de hoje” (Carmina & Fonseca, 2009, p. 40). Os docentes necessitam de estar mais motivados, bem informados e bem coordenados entre si para compreenderem as necessidades do jovem com NEE, de forma a proporcionar-lhe o desenvolvimento de conteúdos e competências que tenham significado para a sua vida futura (*European Agency for Development in Special Education Needs*, 2008).

A escola de hoje terá de ser uma escola onde se pratique uma educação inclusiva e uma educação apropriada, capaz de promover o sucesso escolar a todos os alunos e, simultaneamente, responder às necessidades de cada um (Correia, 2001), não se baseando na ideia de que todos são iguais, mas de que são todos diferentes. Uma escola que “tem que ser desigual para conseguir igualdade” (Azevedo, 2003, p. 30).

A escola de hoje, contemporânea, terá que considerar o aluno como um todo, “respeitando três níveis de desenvolvimento essenciais – Académico, Socioemocional e Pessoal – de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada às suas necessidades” (Correia, 2008b, p. 13).

Todos somos responsáveis e todos estamos envolvidos, por isso, todos somos participantes. É através desta cultura de comprometimento, participação, envolvimento e responsabilização que conseguiremos uma melhoria gradual nas nossas escolas (Azevedo, 2003).

Colôa e colaboradores (2007) referem que “não há Prática, nem Escola, nem Sociedade, nem Inclusão perfeitas. Há, sim, aquilo que de melhor as escolas podem (e sabem) fazer, diante das barreiras à aprendizagem e participação que enfrentam” (p. 190).

No desenvolvimento desta nossa investigação muitas outras questões se nos foram colocando deixando este estudo portas abertas para novos caminhos. Valeria a pena ter-se efetuado uma análise dos conteúdos dos PEI, dos PIT, dos instrumentos de registo de avaliação, nomeadamente o “Acompanhamento do PEI” e a “Ficha de Avaliação Periodal” e do Relatório Circunstanciado. Também seria pertinente analisar o processo educativo, em particular, dos alunos com DID e CEI, que estão no 3º ciclo e frequentam a UAAM.

Apesar das limitações identificadas, as respostas obtidas com o nosso estudo permitem-nos concluir que, na realidade analisada, ainda existem alguns constrangimentos relativamente à organização da escola de hoje, como resposta aos alunos com DID e CEI que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico, que nos permitem responder à questão que moveu este nosso estudo: A escola de hoje: organização educativa para os alunos com DID? Ainda não, mas sim, um projeto em construção.

Em síntese, esperamos poder contribuir para a reorganização de atitudes e práticas educativas atuais, adequando-as aos alunos em questão, tendo por base o seu projeto de vida, as suas expectativas, os seus interesses, as suas motivações, assumindo-se a escola como o espaço e o tempo privilegiados para a preparação destes jovens para a sua vida pós-escolar.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios, medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alves, M. (2003). Avaliação de Competências: mudar os nomes ou mudar as práticas. *Revista Elo Especial*, 203-212.
- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos Directores de Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2010). De Onde Parto? A Pedagogia, no Princípio, no Meio e no Fim. Que Currículo para o Século XXI? *Colóquios e Conferências Parlamentares*. CNE. Consultado a 2 de abril de 2011, de <http://www.cnedu.pt/files.p.ub/CurrSecXXI/CurrSecXXI7.pdf>.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3ª Edição). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1996). O Estudo da Autonomia da Escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora. Consultado a 11 de junho de 2011, de <http://www.epe.ufpr.br/barroso.pdf>.
- Batista, C., & Mantoan, M. (2006). *Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental*. Brasília: MEC, SEESP. Consultado a 10 de janeiro de 2012, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos.p.df/defmental.pdf>.
- Bautista, R. (1997). Uma Escola para Todos: a integração escolar. In R. Bautista (Org.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Belo, C., Cabral, L., Caridade, H., & Sousa, R. (2008). Deficiência Intelectual: terminologia e conceptualização. *Revista Diversidades*, 22, 4-9. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação. Consultado a 5 de janeiro de 2012, de <http://www.madeira-edu.pt/dreer>.
- Bettencourt, A. (2007). Mudar o Mundo Através da Educação. *Revista Noesis*, 70, 16-21.

Bettencourt, A., & Pinto, J. (2009). A Acção da Escolas na Promoção das Aprendizagens de Todos os Alunos. *Revista Noesis*, 78, 26-31.

Blasco, G., Hernández, A., & Sampedro, M. (1997). A Criança com Síndrome de Down. In R. Bautista (Org.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 225-248). Lisboa: Dinalivro.

Boavista, M. (2010). *O Director de Turma – Perfil e Múltiplas Valências em Análise*. Tese de mestrado não publicada, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação. Lisboa. Consultado a 5 de Maio de 2011, de http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1246/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Mestrado_Maio%20-%20202011%20-%20PDF.pdf?sequence=1.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora. Colecção Ciências da Educação.

CNE (2000). *Parecer n.º 3/2000. Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa. Consultado a 12 de junho de 2011, de [http://www.cnedu.pt/images/stories.p.parecer_2_2010.pdf](http://www.cnedu.pt/images/stories/p.parecer_2_2010.pdf).

CNE (2011a). *Parecer n.º 1/2011. Parecer sobre Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa. Consultado a 12 de junho de 2011 de, <http://www.cnedu.pt/images/stories/RCEnsinoBsico.pdf>.

CNE (2011b). *Parecer n.º 2/2011. Parecer sobre Metas de Aprendizagem*. Lisboa. Consultado a 12 de junho de 2011, de <http://www.cnedu.pt/images/stories/MetasAprendizagem.pdf>

CNE (2011c). *Parecer n.º 3/2011. Parecer sobre Reorganização Curricular do Ensino Secundário*. Lisboa. Consultado a 12 de junho de 2011, de http://www.cnedu.pt/images/stories/RCEnsino_Secundrio.pdf.

CNE (2011d). *Parecer n.º 4/2011. Parecer sobre o Programa Educação 2015*. Lisboa. Consultado a 12 de junho de 2011, de <http://www.cnedu.pt/images/stories/ProgEduc2015.pdf>

CNE (2012). *Parecer n.º 2/2012. Parecer sobre Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário*. Lisboa. Consultado a 12 de junho de 2011, de http://www.cnedu.pt/images/stories/2011/PDF/Parecer_RevEstCurrEnsBasSec.pdf

Cabral, M., & Correia, L. (1999). Uma Nova Política em Educação. In L. Correia (Ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 17-32). Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial.

Cadima, A. (1998). *Organização e Gestão dos Apoios Educativos*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.

Caixeiro, C. (2011). A cultura Organizacional. *Revista Alentejo Educação*, 2, 23-28. Consultado a 25 de agosto de 2011, de http://boletinf.drealentejo.pt/revista/Revistas_PDF/Revista_2/Cultura_Organizacional.pdf.

Camacho, M. (2008). Editorial. *Revista Diversidades*, 22, 3. Consultado a 5 de janeiro de 2012, de <http://www.madeira-edu.pt/dreer>.

Canário, R. (2008). Escolas: Elogio da Diversidade. *Revista Noesis*, 73, 26-29.

Capucha, L. (2008). Prefácio. In L. Capucha, F. Pereira, A. Crespo, C. Correia, F. Cavaca, F. Croca & M. Micaelo (Orgs.), *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática* (pp. 5-10). Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.

Capucha, L., Pereira, F., Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., & Micaelo, M. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.

Carminda, L., & Fonseca, T. (2009). Caminhos para o Sucesso. *Revista Noesis*, 78, 36-41.

Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia de Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, F. (2007). Escola Para Todos? Perspectiva da Ecologia Humana. In D. Rodrigues & B. Magalhães (Org.), *Aprender Juntos para Aprender Melhor* (pp. 17-36). Cruz Quebrada: FMH, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

Castro, E. (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas. O Desafio de Uma Multiplicidade de Papeis*. Porto: Porto Editora.

Cerro, M., & Troncoso, M. (2005). *Síndrome de Down: leitura e escrita – Um Guia para Pais, Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.

Cobb, H., & Mittler, P. (2005). *Diferenças Significativas entre Deficiência e Doença Mental: uma tomada de posição*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Secretaria Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Colôa, J., Ferreira, A., Lima-Rodrigues, L., Magalhães, M., Nogueira, J., Rodrigues, D., & Trindade, A. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana.

Correia, A., Caldeira, E., Paes, I., Micaelo, M., & Vitorino, T. (2002). *As Vozes dos Alunos. Os Alunos como Colaboradores no Processo de Melhoria da Escola*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. Consultado a 20 de abril de 2011, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_44.pdf.

Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 125-142). Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008a). *Educação Especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/08*. Educare.pt . Consultado a 13 de março de 2009, de <http://www.educare.pt>.

Correia, L. (2008b). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE – Considerações para uma Educação com Sucesso*. Porto: Porto Editora.

Correia, L., & Lavrador, R. (2010). *A Utilização da CIF em Educação: um estudo exploratório*. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.

Costa, A. (2010). *Guia Facilitador: Guia Prático para Capacitar a Comunidade ao Acolhimento das Pessoas com Deficiência Mental*. Consultado a 9 de janeiro de 2012, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_81.pdf.

Costa, A., Leitão, F., Santos, J., Pinto, J., & Fino, M. (1996). *Currículos Funcionais – Vol. I: Sua Caracterização*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, A., Pinto, A., Gomes, F., Pereira, F., Leitão, F., Pinto, J., Micaelo, M., Fino, M., & Queirós, S. (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós-escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada: caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos do 2º e 3º ciclo com currículos alternativos ao abrigo do DL319/91*. Lisboa: Ministério da Educação.

Costa, N. (1993). Quero Educar Meu Filho com Síndrome de Down. In C. Werneck (Org.), *Muito Prazer, Eu Existo: um livro sobre as pessoas com Síndrome de Down* (pp. 157-178). Rio de Janeiro: WVA.

Cruz, P. (2006). *O Papel do Director de Turma Face aos Desafios da Autonomia – Um Estudo de Caso*. Tese de Mestrado não Publicada. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Consultado a 4 de maio de 2011, de <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/92/1/TME%20292.pdf>.

Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M. & Nanzhao, Z. (1996). *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: UNESCO.

Eco, H. (1988). *Como se faz uma Tese*. S. Paulo: Editora Perspectiva.

European Agency for Development in Special Education Needs (2008). *Vozes Jovens. Ao Encontro da Diversidade na Educação*. Dinamarca: European Agency for Development in Special Education Needs.

Ferreira, M., & Simeonsson, R. (2010). *Projecto de Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/08. Sumário Executivo*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.

Fonseca, V. (1987). *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fonseca, V. (2002). Tendências Futuras para a Educação Inclusiva. *Inclusão*, 2, 11-32.

Formosinho, J. (1997). A Complexidade da Escola de Massas e a Especialização dos Professores. *Saber Educar*, 3, 7-20. Consultado a 13 de junho de 2011, de <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/189>

Formosinho, J. (2000). A Autonomia das Escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In *Autonomia, Contratualização e Município. Actas do Seminário. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul*, 45-52. Consultado a 12 de junho de 2011, de <http://www.cfae-braga-sul.rcts.pt/publica/Autonomia%20Contratualiza%E7%E3o%20Munic%EDpio.pdf#page=45>.

Formosinho, J., & Machado, J. (2007). Autonomia e Avaliação de Escolas. *Revista Noesis*, 70, 26-29.

Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-16. Consultado a 23 de agosto de 2011, de www.curriculosemfronteiras.org.

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma Nova Organização da Escola*. Consultado a 4 de junho de 2011, de http://www1.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MyAutoSiteFiles/Editar35294773/smcastro/1b_Equipas_Docentes_Escola_Basica_B_20_1_2012_Joao_Formosinho.pdf.

Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Lisboa: Lusodidacta.

Gaspar T. (2007). Escolas Autónomas, Escolas com Pernas para Andar. *Revista Noesis*, 70, 14-15.

Gaspar, R. (2011). *Projecto Curricular de Turma: diferenciação e colaboração?* Tese de Mestrado não publicada. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.

Leite, H. (s. d.). *As Funções do Diretor de Turma na Escola Portuguesa e o seu Papel no Incremento da Convivência*. Braga. Consultado a 7 de maio de 2012, em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/169.pdf.

Leite, C. (2002). *Avaliação e Projectos Curriculares de Escola e/ou de Turma*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Consultado a 2 de maio, em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/41172/2/22684.pdf>.

Marques, R. (1997). *A Direcção de Turma – Integração Escolar e Ligação ao Meio*. Porto: Porto Editora.

Matos, F. (2007). A Propósito de Modernizar a Escola. *Revista Noesis*, 70, 50-55.

Matos, M. (2010). *Diferenciação Curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade Técnica de Lisboa. FMH. Tese de Doutoramento. Consultada em 15 de Junho de 2011, de <http://hdl.handle.net/10400.5/2418>.

Medeiros, D. (2005). *A Escola, os Livros e os Afectos – Apontamentos da Vida de um Estudante*. Porto: Profedições, Lda.

Millecamps, P. (2010). *Via Inclusão. Guia Facilitador: Guia Prático para Capacitar a Comunidade ao Acolhimento das Pessoas com Deficiência Mental*. Consultado em 9 de janeiro de 2012, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_81.pdf.

Ministério da Educação (s. d.). *Programa Educação 2015*. Consultado em 3 de março de 2011, de <http://www.drelvt.min-edu.pt/alunos.p.rograma-educacao-2015.pdf>.

Ministério da Educação (1992). *Educação Especial – Os Intervenientes na Aplicação do Decreto-Lei n.º 319/91*. Lisboa: DGEBS.

Ministério da Educação (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Consultado em 13 de abril de 2011, de <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>.

Ministério da Educação (2001b). *Avaliação e Intervenção na Área das NEE*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em 14 de abril de 2011, de <http://www.appdae.net/documentos/manuais/avaliacao.pdf>.

Ministério da Educação (2007a). *Normas orientadoras. Centros de Recursos TIC para a Educação Especial*. Lisboa: DGIDC. Consultado a 7 de junho de 2011, de www.dgicd.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=58.

Ministério da Educação (2007b). *Centro de Recursos para a Inclusão. Reorientação das Escolas Especiais*. Lisboa: DGIDC. Consultado a 8 de junho de 2011, de www.dgicd.min-edu.pt/educacaoespecial/data/.../cri_reorientacao.pdf.

Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.

Nóbrega, L. (2006). *Estruturas Organizacionais de Escola e (Re)Organização Curricular - As Imagens e as Práticas dos Actores Educativos*. Tese de mestrado não-publicada, Universidade Portucalense – Infante D. Henrique. Porto. Consultada a 5 de junho de 2012 em <http://hdl.handle.net/123456789/18>.

Nóvoa, A. (1999). *Para uma Análise das Instituições Escolares*. Consultado a 10 de junho de 2012, em http://debauro.edunet.sp.gov.br/pages_arquivos/not%C3%ADcias/ot_novembro/NovoaAvalia%C3%A7ao_Institucional.pdf.

Nunes, L. (1996). *Síndrome de Down - Cuidados Preventivos de Saúde*. Núcleo de Genética e Diagnóstico Pré-Natal. Lisboa: Direcção Geral da Saúde.

OMS (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Consultado em 15 de Março de 2011, de http://www.fd.uc.pt/hrc/enciclopedia/onu/textos_onu/dudh.pdf.

Oliveira, P. (2007). A Importância de Criar uma Dinâmica de Avaliação. *Revista Noesis*, 70, 30-32.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pais, P. (2012). *Inter-Relação da Gestão Estratégica e da Gestão Orçamental nas Escolas / Agrupamentos*. Tese de mestrado não publicada, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Departamento de Ciências da Educação e do Património. Consultado a 15 de junho de 2012, em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/660/1/TME%20485.pdf>.

Palha, M., & Pinto, M. (2001). Trissomia 21. *Boletim T21*, 7, 2-3.

Parlamento Europeu, Conselho. (2006). *Recomendação sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Consultado a 12 de maio, em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pt.htm.

Pereira, F., Crespo, A., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-Chave para o Desenvolvimento das Escolas: um guia para directores*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.

Pereira, M., & Vieira, E. (1996). *Se Houvera Quem me Ensinara... a Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Plaisance, E. (2010). Ética e Inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 13-43. Consultado a 20 de Julho de 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a02.pdf>.

Public Law 94-142 (1975). *Education for all Handicapped Children Act of 1975, 94th Congress, First Session*. Consultado em 10 de janeiro de 2011, de <http://www.gpo.gov/fdsys.pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>.

Pueschel, S. (1993). Os Anos Escolares. S. Pueschel (Org.), *Síndrome de Down – Guia para Pais e Educadores* (pp. 177-182). São Paulo: Papirus Editora.

Quivy R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Coleção Trajectos. Lisboa: Gradiva.

Reis, P. (2005). *A Construção e a Avaliação do Projecto Curricular de Escola-Agrupamento: o contributo da referencialização*. Tese de mestrado não-publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga. Consultado a 9 de junho de 2012 em <http://hdl.handle.net/1822/8153>.

Ribeiro, C., & Marques, P. (2010). Projecto Educativo de Agrupamentos de Escolas: um contributo para a sua compreensão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 44-2, 81-92.

Rodrigues, D. (2001). Educação e Diferença. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas Sobre a Inclusão*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2007). Apresentação. In Colôa, J., Ferreira, A., Lima-Rodrigues, L., Magalhães, M., Nogueira, J., Rodrigues, D., & Trindade, A., *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso* (pp. 9-11). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular, Fundamentos e Práticas*. Lisboa. Ministério da Educação. DEB. Consultado a 3 de junho, de http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/anizacaoPraticasPedagogicasMateriaisApoio125749543/fmartins/Livro_DEB.pdf.

Roldão, M. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: As Palavras e as Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Roque, A., Carvalho, I., Afonso, R., & Fonseca, T. (2005). A Educação para a Cidadania nos Currículos. *Documento Base para a Construção de um Referencial de Competências*. Ministério da Educação. DGIDC. Consultado a 27 de abril de 2012, em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/rosaafonso/rosa_afonso_educ_cidadania_curruculos.pdf.

Santos, M. (2007). Editorial: Escolas Autónomas. Escolas com Pernas para Andar. *Revista Noesis*, 70, 5.

Santos, M. (2008). Editorial: Uma Via Diferente Para Toda a Gente. *Revista Noesis*, 73, 5.

Santos, S. (2010). A DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental) na Actualidade. *Educação Inclusiva*, 1(2), 1-16.

Santos, A., Bessa, A., Pereira, D., Mineiro, J., Dinis, L., & Silveira, T. (2009). *Escolas de Futuro – 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.

Santos, S., & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.

Silva, M. (2006). *A Participação do Pessoal não Docente na Organização Escolar*. Tese de Mestrado não-publicada. Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação. Consultada a 6 de junho de 2012, em <http://hdl.handle.net/10773/4697>.

Teles, A., Ribeiro C., & Simões, C. (2011). A Aplicabilidade da Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde. *Educação Inclusiva*, 2(2), 18-26.

Torrão, A. (1993). *Escola Básica Integrada. Modalidades Organizacionais para a Escola Básica de Nove Anos*. Porto: Porto Editora. Colecção Educação Básica.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca. Espanha. Consultado em 5 de março de 2011, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf.

UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien, 1990. Consultado em 10 de março de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

UNESCO (2001). *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. World Education Forum. Consultado em 5 de junho de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>.

Viana, I. (2007). *O Projecto Curricular de Turma na Mudança das Práticas do Ensino Básico : contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga. Consultado em 7 de junho de 2011, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7376>.

Warnock, H. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry Into the Education of Handicapped Children and Young People*. The Majesty's Stationery Office. London: HMSO. Consultado em 7 de janeiro de 2011, de <http://www.dg.dial.pipex.com/documents.d.ocs3/warnock.shtml>.

Referências Normativas

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 26 de agosto
- Despacho n.º 43/SERE/90, de 29 de junho
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto
- Despacho n.º 173/91, de 13 de outubro,
- Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 19 de junho
- Despacho n.º 22/SEEI/96 de 19 de junho
- Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho
- Lei n.º 115/ 97 de 17 de setembro
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio
- Decreto- Lei n.º 515/99, de 24 de novembro
- Decreto-Lei n.º 6/01, de 18 de janeiro
- Decreto-Lei n.º 7/01, de 18 de janeiro
- Despacho Normativo n.º 30/01, de 19 de julho
- Lei n.º 30/02, de 20 de dezembro
- Decreto-Lei n.º 74/04, de 26 de março
- Decreto-Lei n.º 184/04, de 29 de julho
- Despacho n.º 10856/05, de 13 de maio (2ª série),
- Lei n.º 49/05, de 30 de agosto
- Despacho Normativo n.º 50/05, de 9 de novembro
- Despacho n.º 1/06, de 6 de Janeiro
- Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro
- Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de abril
- Lei n.º 21/08, de 12 de maio
- Despacho Normativo n.º 6/10, de 19 de fevereiro
- Despacho n.º 17169/11, de 23 de dezembro
- Despacho n.º 5306/12, de 18 de abril
- Decreto-Lei n.º 176/12, de 2 de agosto
- Portaria n.º 275-A/12, de 11 de setembro

Anexos



QUESTIONÁRIO

Diretor de Turma

Este questionário inscreve-se no âmbito de um projeto de investigação e elaboração da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial e enquadra-se numa abordagem compreensiva acerca do desenvolvimento do processo educativo dos alunos com NEE, nomeadamente os alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID), com Currículo Específico Individual (CEI), que frequentam no presente ano letivo o 7.º, 8.º ou 9.º anos, neste Agrupamento de Escolas.

Pretendemos conhecer a perspetiva de todos os intervenientes. Neste sentido é nosso objetivo saber a sua opinião, no que respeita à sua experiência com estes alunos.

A sua colaboração é muito importante para este estudo, por isso, agradecemos desde já a disponibilidade.

Sobre os dados recolhidos será mantido anonimato e confidencialidade.

Cristina Azevedo

Obs: Ao longo do questionário, sempre que mencionarmos alunos, estamos a referir-nos à população alvo deste estudo.

Responda ao questionário assinalando com “x” as suas opções.

I – IDENTIFICAÇÃO/SITUAÇÃO PROFISSIONAL

1. **Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐
2. **Idade:** ____ anos
3. **Habilitações académicas:** _____
4. **Formação especializada (Educação Especial):** Sim ☐ Não ☐
5. **N.º de anos de serviço:** ____ anos
6. **N.º de anos de experiência como diretor/a de turma:** ____ anos
7. **Experiência anterior como diretor/a de turma de alunos com CEI:** Sim ☐ Não ☐
8. **N.º de alunos com DID e com CEI na direção de turma:** _____
9. **Escola onde exerce as suas funções com diretor/a de turma:** EB (Escola básica) ☐ ES (escola secundária) ☐

II – QUESTÕES ESPECÍFICAS

1. De que forma lhe foi atribuída esta direção de turma?

☐ Por escolha própria ☐ Por nomeação do órgão de gestão

2. Teve conhecimento prévio que a turma incluía alunos com CEI? Sim ☐ Não ☐

3. Como obteve informação acerca das necessidades educativas específicas dos referidos alunos? (Pode assinalar mais que uma opção)

- ☐ Consulta do processo individual ☐ Articulação com o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)
- ☐ Articulação com o docente de educação especial ☐ Articulação com o encarregado de educação
- ☐ Articulação com outros docentes de educação especial

4. Dos documentos, procedimentos e respostas educativas apresentados, assinale aqueles que já conhecia de anos anteriores, que conheceu este ano pela primeira vez e/ou aqueles que não conhece:

Documentos/procedimentos/respostas educativas	Conheço de anos anteriores	Conheço pela 1ª vez	Não conheço
Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro			
Processo de referenciação			
Processo de avaliação			
Coordenação do Programa Educativo Individual (PEI)			
Classificação Internacional da Funcionalidade – Crianças e jovens (CIF-CJ)			
Medidas educativas			
Programa Educativo Individual (PEI)			
Currículo Específico Individual (CEI)			
Plano Individual de Transição (PIT)			
Unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência			
Relatório Circunstanciado			

4.1. Conhece o “Manual de Apoio à Prática” referente à aplicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, editado pela DGIDC?

Sim ☐ Não ☐

5. No que respeita à sua experiência como coordenador do PEI, responda às seguintes questões assinalando as suas opções:

Obs: quando nos referimos ao PEI considerámo-lo um documento único, incluindo a planificação em anexo do CEI e do PIT, nas situações em que este último se aplicar.

5.1. Qual/quais os intervenientes na elaboração, implementação e avaliação do PEI, respetivamente?

Intervenientes	Elaboração/acompanhamento	Avaliação
Diretor de turma		
Docente de educação especial		
Conselho de turma		
Encarregado de educação		
Aluno		
Serviços de Psicologia e Orientação (SPO)		
Técnicos		
Assistentes operacionais		
Responsáveis pela experiência laboral		

5.2. Como desenvolveu a dinâmica de comunicação entre os diferentes intervenientes?

- ☐ Realização de conselhos de turmas extraordinários
- ☐ Realização de reuniões com a presença de todos os intervenientes
- ☐ Realização de reuniões com o docente de educação especial
- ☐ Realização de reuniões com o SPO
- ☐ Realização de reuniões com outros técnicos
- ☐ Realização de reuniões com outros intervenientes
- ☐ Contactos informais com os diferentes intervenientes
- ☐ Realização de reuniões com o encarregado de educação
- ☐ Utilização da caderneta do aluno como veículo de comunicação/troca de informações
- ☐ Utilização do horário de atendimento para troca de informações com o encarregado de educação
- ☐ Realização de telefonemas ao encarregado de educação
- ☐ Envio de cartas ao encarregado de educação
- ☐ Visita ao domicílio ao encarregado de educação
- ☐ Envio de informação aos responsáveis pela experiência laboral dos alunos (nas situações em que se aplique)
- ☐ Visita ao local da experiência laboral que o aluno frequenta (nas situações em que se aplique)

5.3. Sentiu dificuldades na coordenação do PEISim ☐ Não ☐**5.3.1. Se respondeu “sim” em que fase ou fases do processo sentiu mais dificuldades?** (Pode assinalar mais que uma opção)

- ☐ Elaboração/reformulação
☐ Implementação/acompanhamento
☐ Avaliação

5.3.2. Relativamente à coordenação de cada uma das fases do processo, especifique os aspetos em que sentiu mais dificuldade (Pode assinalar mais que uma opção)

Elaboração/reformulação	Implementação/acompanhamento	Avaliação
Participação de todos intervenientes	Articulação entre todos intervenientes	Participação de todos intervenientes
Participação do docente de educação especial	Articulação com o docente de educação especial	Participação do docente de educação especial
Participação do conselho de turma	Dinâmica de articulação entre os docentes do conselho de turma	Participação do conselho de turma
Participação do encarregado de educação	Articulação com o encarregado de educação	Participação do encarregado de educação
Participação do SPO	Articulação com o SPO	Participação do SPO
Participação de outros intervenientes	Articulação com outros intervenientes	Participação de outros intervenientes
Definição/elaboração da medida educativa CEI	Implementação da medida educativa CEI	Avaliação da implementação da medida educativa CEI
Elaboração do PIT, nos casos aplicáveis	Implementação do PIT, nos casos aplicáveis	Avaliação do PIT
Participação de todos os intervenientes na elaboração do PIT	_____	Avaliação/revisão do PEI
_____	_____	Elaboração do Relatório Circunstanciado
_____	_____	Participação de todos os intervenientes na elaboração do Relatório Circunstanciado

6. Assinale, escolhendo uma ou mais opções, a sua opinião relativamente à implementação do PEI:

- ☐ Demonstrou ser um documento estático, de carácter administrativo, que só se construiu para dar cumprimento a um procedimento legal
- ☐ Demonstrou ser um documento dinâmico, orientador do processo educativo do aluno que foi avaliado e reformulado sempre que se considerou pertinente
- ☐ Contribuiu para a organização da intervenção educativa
- ☐ Respondeu à especificidade das necessidades do aluno
- ☐ Permitiu a equidade educativa
- ☐ Promoveu o sucesso educativo do aluno
- ☐ Planeou a transição do aluno para a vida pós-escolar
- ☐ Assegurou a participação de todos os intervenientes no processo educativo do aluno
- ☐ Promoveu a articulação e o trabalho de equipa entre os diferentes intervenientes
- ☐ Assegurou a participação do encarregado de educação na planificação da intervenção
- ☐ Garantiu a colaboração do encarregado de educação na intervenção delineada para o seu educando

7. Foi tido em consideração o CEI dos alunos na elaboração do Projeto Curricular de Turma?Sim ☐ Não ☐**8. Com base na opinião do Conselho de Turma, considera que os docentes sentiram mais dificuldades na sua prática pedagógica pelo facto da turma incluir alunos com CEI?**Sim ☐ Não ☐**9. Considera necessário a realização de Conselhos de Turma extraordinários para tratar do processo educativo destes alunos?**Sim ☐ Não ☐**10. Relativamente à sua experiência, teve mais dificuldades na direção desta turma comparativamente com outras que não incluem alunos com CEI?**Sim ☐ Não ☐*Muito obrigada pela sua colaboração*



QUESTIONÁRIO

Docentes de Ensino Regular

Este questionário inscreve-se no âmbito de um projeto de investigação e elaboração de tese de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial e enquadra-se numa abordagem compreensiva acerca do desenvolvimento do processo educativo dos alunos com NEE, nomeadamente os alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID), com Currículo Específico Individual (CEI), que frequentam no presente ano letivo o 7.º, 8.º ou 9.º anos, neste Agrupamento de Escolas.

Pretendemos conhecer a perspetiva de todos os intervenientes. Neste sentido é nosso objetivo saber a sua opinião, no que respeita à sua experiência com estes alunos.

A sua colaboração é muito importante para este estudo, por isso agradecemos desde já a disponibilidade.

Sobre os dados recolhidos será mantido anonimato e confidencialidade.

Cristina Azevedo

Obs: Ao longo do questionário, sempre que mencionarmos alunos, estamos a referir-nos à população alvo deste estudo.

Responda ao questionário assinalando com “x” as suas opções.

I – IDENTIFICAÇÃO/SITUAÇÃO PROFISSIONAL

1. **Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐
2. **Idade:** ____ anos
3. **Habilitações académicas:** _____
4. **Formação Especializada (Educação Especial):** Sim ☐ Não ☐
5. **N.º de anos de serviço:** ____ anos
6. **Escola onde presta serviço:** EB (Escola básica) ☐ ES (escola secundária) ☐
7. **Disciplina que leciona:** _____
8. **N.º de alunos com DID e com CEI que frequentam a sua disciplina:** ____

II – QUESTÕES ESPECÍFICAS

1. **Já teve, anteriormente, alunos com CEI a frequentarem a disciplina que leciona?** Sim ☐ Não ☐
2. **Teve conhecimento prévio que teria alunos com CEI a frequentarem a disciplina que leciona?** Sim ☐ Não ☐
3. **Como obteve informação acerca das necessidades educativas específicas dos referidos alunos?** (Pode assinalar mais que uma opção)

<input type="checkbox"/> Consulta do processo individual	<input type="checkbox"/> Articulação com o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)
<input type="checkbox"/> Na reunião de conselho de turma	<input type="checkbox"/> Articulação com o encarregado de educação
<input type="checkbox"/> Articulação com o docente de educação especial	<input type="checkbox"/> Articulação com a diretora de turma

4. Relativamente à sua participação na elaboração, implementação e avaliação do PEI destes alunos:

4.1. Participou na definição do CEI?

Sim ☐ **Não** ☐

4.2. Em que se fundamentou para a adaptação da disciplina ao CEI do aluno? (Pode assinalar mais que uma opção)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> No PEI do aluno | <input type="checkbox"/> Em orientações/informações do diretor de turma |
| <input type="checkbox"/> No Relatório Circunstanciado | <input type="checkbox"/> Em informações do conselho de turma |
| <input type="checkbox"/> Em orientações/informações do docente de educação especial | <input type="checkbox"/> Em informações do encarregado de educação |
| <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____ | |

4.3. Que estratégias implementou na sala de aula? (Pode assinalar mais que uma opção)

- ☐ Participação do/os aluno/os em trabalhos de grupo
- ☐ Realização dos testes (adaptados ou não, conforme a situação)
- ☐ Realização de fichas de trabalho com a ajuda de algum colega
- ☐ Realização de fichas de trabalho com a ajuda do professor
- ☐ Realização de fichas de trabalho com a ajuda do docente de educação especial
- ☐ Utilização do computador
- ☐ Utilização de materiais de suporte
- ☐ Outra/as. Qual/Quais? _____

4.4. Como avaliou o/os aluno/os relativamente ao desenvolvimento das competências propostas na planificação para a disciplina? _____

4.5. Participou na avaliação do PEI?

Sim ☐ **Não** ☐

4.5.1. Se respondeu “sim” de que forma o fez? (Pode assinalar mais que uma opção)

- ☐ Troca de informações com o diretor de turma
- ☐ Troca de informações com o docente de educação especial
- ☐ Troca de informações no conselho de turma
- ☐ Participação em reuniões de avaliação com os outros intervenientes
- ☐ Registo na ficha de acompanhamento do PEI do aluno
- ☐ Registo na ficha de informação de avaliação trimestral
- ☐ Participação na elaboração do Relatório Circunstanciado, no final do ano letivo

5. Considera que a implementação da medida CEI contribuiu para: (Pode assinalar mais que uma opção)

- ☐ Planear a curto, médio e “longo” prazo
- ☐ Identificar as competências a desenvolver com o aluno
- ☐ Identificar os conteúdos programáticos a lecionar
- ☐ Definir as estratégias e os recursos a utilizar
- ☐ Promover o desenvolvimento de competências específicas
- ☐ Promover o desenvolvimento de competências numa perspetiva funcional, perspetivando a transição do aluno para a vida pós escolar
- ☐ Promover o desenvolvimento transversal de competências
- ☐ Avaliar a aquisição de competências a cada disciplina

6. Em que medida considera que o PEI contribuiu para a organização da intervenção educativa com os alunos: (Pode assinalar mais que uma opção)

- ☐ Permitiu a organização e distribuição da intervenção pelos diferentes responsáveis pela resposta educativa
- ☐ Clarificou o tipo de intervenção de cada responsável
- ☐ Proporcionou o trabalho de equipa e a partilha de experiências entre os diversos intervenientes
- ☐ Permitiu a gestão atempada dos recursos humanos
- ☐ Promoveu a rentabilização dos recursos humanos (impedindo sobreposições de responsabilidades)
- ☐ Permitiu a intervenção no aluno como um todo em interação constante com o seu meio
- ☐ Permitiu a avaliação da aquisição de competências nas diferentes áreas de intervenção

7. Durante o ano, estabeleceu articulação com o docente de educação especial para elaboração e adequação de material e estratégias específicas? Sim ☐ Não ☐

8. Durante o ano, teve a colaboração do docente de educação especial na elaboração e adequação de material e estratégias específicas? Sim ☐ Não ☐

9. Considera que estes alunos beneficiaram em frequentar a sua disciplina? Sim ☐ Não ☐

10. Considera a medida CEI uma resposta eficaz para o desenvolvimento do processo educativo destes alunos? Sim ☐ Não ☐

11. Considera que interferiu no “rendimento” da turma, o facto de estes alunos frequentarem a disciplina? Sim ☐ Não ☐

12. Sentiu dificuldades na adaptação da sua disciplina ao CEI do aluno? Sim ☐ Não ☐

12.1. Se respondeu “sim” refira quais: _____

13. Sentiu dificuldades relativamente à inclusão destes alunos na sala de aula? Sim ☐ Não ☐

13.1. Se respondeu “sim” refira quais: _____

14. Considera importante ter formação na área das NEE de forma a facilitar a sua intervenção junto deste grupo de alunos? Sim ☐ Não ☐

Muito obrigada pela sua colaboração!



QUESTIONÁRIO

Docentes de Educação Especial

Este questionário inscreve-se no âmbito de um projeto de investigação e elaboração da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial e enquadra-se numa abordagem compreensiva acerca do desenvolvimento do processo educativo dos alunos com NEE, nomeadamente os alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID), com Currículo Específico Individual (CEI), que frequentam no presente ano letivo o 7.º, 8.º ou 9.º anos, neste Agrupamento de Escolas.

Pretendemos conhecer a perspetiva de todos os intervenientes. Neste sentido é nosso objetivo saber a sua opinião, no que respeita à sua experiência com estes alunos.

A sua colaboração é muito importante para este estudo, por isso agradecemos desde já a disponibilidade.

Sobre os dados recolhidos será mantido anonimato e confidencialidade.

Cristina Azevedo

Obs: Ao longo do questionário, sempre que mencionarmos alunos estamos a referir-nos à população alvo deste estudo.

Responda ao questionário assinalando com “x” as suas opções.

Instruções de preenchimento

Uma vez que cada docente apoia mais do que um aluno e considerando que o desenvolvimento do processo educativo é de carácter individual, solicitamos o preenchimento de um conjunto de respostas da segunda parte do questionário, “Questões específicas”, para cada um dos alunos apoiados, identificando-os como aluno A, B, C...

I – IDENTIFICAÇÃO/SITUAÇÃO PROFISSIONAL

1. **Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐
2. **Idade:** ____ anos
3. **Habilitações académicas:** _____
4. **Formação Especializada (Educação Especial):** Sim ☐ Não ☐
5. **N.º de anos de serviço:** ____ anos
6. **N.º de anos de serviço como docente de educação especial:** ____ anos
7. **N.º de alunos com NEE que apoia no presente ano letivo:** _____
8. **N.º de alunos com DID e com CEI que apoia no presente ano letivo:** _____

II – QUESTÕES ESPECÍFICAS

ALUNO A

1. Este ano o aluno foi apoiado por si pela primeira vez? Sim ☐ Não ☐
2. Quais foram os procedimentos adoptados por si, no início do ano, relativamente à recolha de informação/ organização da intervenção com o aluno? (pode assinalar mais do que uma opção)

<input type="checkbox"/>	Consultou o processo individual do aluno	<input type="checkbox"/>	Esteve presente na reunião de apresentação, no primeiro dia de aulas
<input type="checkbox"/>	Contactou/reuniu com o diretor de turma	<input type="checkbox"/>	Articulou com o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)
<input type="checkbox"/>	Contactou/reuniu com o encarregado de educação	<input type="checkbox"/>	Esteve presente na primeira reunião de conselho de turma
<input type="checkbox"/>	Contactou/reuniu com os diferentes intervenientes Quais? _____	<input type="checkbox"/>	Outra. Qual? _____

3. A elaboração/revisão do PEI foi feita em conjunto pelo diretor turma, docente de educação especial e encarregado de educação?

Sim ☐ Não ☐

4. Relativamente à sua participação na elaboração, implementação e avaliação do PEI, refira:

4.1. Que aspetos teve em consideração para a elaboração do PEI? (pode assinalar mais do que uma opção)

<input type="checkbox"/>	A consulta do último relatório circunstanciado
<input type="checkbox"/>	A avaliação diagnóstica das competências do aluno
<input type="checkbox"/>	As necessidades específicas do aluno
<input type="checkbox"/>	A avaliação e orientação vocacional do aluno
<input type="checkbox"/>	A opinião do conselho de turma
<input type="checkbox"/>	A opinião do aluno (desejos, interesses, aspirações e motivações)
<input type="checkbox"/>	A opinião da família/encarregado de educação (expectativas)
<input type="checkbox"/>	A organização do currículo numa perspetiva funcional
<input type="checkbox"/>	A aprendizagem das competências definidas, em contextos reais

4.2. Em que áreas prestou o apoio de educação especial?

<input type="checkbox"/>	Língua Portuguesa Funcional	<input type="checkbox"/>	Autonomia Pessoal e Social
<input type="checkbox"/>	Matemática Funcional	<input type="checkbox"/>	Atividades da Vida Diária
<input type="checkbox"/>	Outras. Quais? _____	<input type="checkbox"/>	

4.3. Que estratégias implementou no apoio ao aluno? (pode assinalar mais do que uma opção)

<input type="checkbox"/>	Promoveu a participação do aluno em trabalhos de grupo	<input type="checkbox"/>	Apoiou o aluno em contexto de sala de aula
<input type="checkbox"/>	Realizou fichas de trabalho	<input type="checkbox"/>	Prestou apoio individualizado na sala de educação especial
<input type="checkbox"/>	Utilizou o computador/software educativo	<input type="checkbox"/>	Apoiou o aluno, em contexto de pequeno grupo, na sala de educação especial
<input type="checkbox"/>	Utilizou materiais de suporte	<input type="checkbox"/>	Promoveu atividades de aprendizagem em contexto real

4.4. Quais os intervenientes com quem articulou na elaboração, implementação e avaliação do PEI? (assinale em cada coluna as suas opções)

Intervenientes	Elaboração	Implementação	Avaliação
Diretor de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conselho de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Docentes intervenientes no CEI do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encarregado de Educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Serviços de Psicologia e Orientação (SPO)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Técnicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assistentes operacionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responsáveis pela experiência laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.5. Como desenvolveu a dinâmica de articulação com os diferentes intervenientes? (pode assinalar mais do que uma opção)

<input type="checkbox"/>	Trocou impressões sobre o comportamento do aluno	<input type="checkbox"/>	Construiu, em conjunto, materiais de suporte às aprendizagens
<input type="checkbox"/>	Trocou impressões sobre as dificuldades do aluno	<input type="checkbox"/>	Planificou aulas em conjunto
<input type="checkbox"/>	Trocou impressões sobre a intervenção com o aluno	<input type="checkbox"/>	Articulou os conteúdos a desenvolver com o aluno
<input type="checkbox"/>	Trocou materiais de ensino	<input type="checkbox"/>	Apoiou o aluno no contexto de sala de aula

4.6. Sentiu dificuldades na articulação com os diferentes intervenientes?Sim ☐Não ☐**4.6.1. Se respondeu “sim” refira com quem sentiu mais dificuldades?** (pode assinalar mais do que uma opção)

Com o conselho de turma	Com os técnicos
Com o diretor de turma	Com os assistentes operacionais
Com os docentes intervenientes do CEI	Com os responsáveis do “estágio
Com o SPO	Com o encarregado de educação

4.7. Com base no que pode observar relativamente à intervenção dos docentes do ensino regular, refira os aspetos que funcionaram como facilitadores ou barreiras, na implementação do CEI do aluno em contexto de sala de aula: (pode assinalar mais do que uma opção)

	Facilitador	Barreira
Atitudes dos docentes		
Empatia com o aluno		
Metodologia de ensino/estratégias diversificadas		
Materiais e recursos utilizados		
Envolvência em atividades no contexto da turma		
Avaliação do aluno		
Apoio individualizado ao aluno		
Informação acerca da problemática do aluno		
Articulação com o docente de educação especial		
Articulação com todos os intervenientes		
Outros. Quais? _____		

4.8. Refira a sua opinião relativamente à implementação do PEI (pode assinalar mais do que uma opção)

Demonstrou ser um documento estático, de carácter administrativo, que só se elaborou para dar cumprimento a um procedimento legal
Demonstrou ser um documento dinâmico, orientador do processo educativo do aluno que foi avaliado e reformulado sempre que se considerou pertinente
Contribuiu para a organização da intervenção educativa
Respondeu à especificidade das necessidades do aluno
Permitiu a equidade educativa
Promoveu o sucesso educativo do aluno
Planeou a transição do aluno para a vida pós-escolar
Assegurou a participação de todos os intervenientes no processo educativo do aluno
Promoveu a articulação e o trabalho de equipa entre os diferentes intervenientes
Assegurou a participação do encarregado de educação na planificação da intervenção
Garantiu a colaboração do encarregado de educação na intervenção delineada para o seu educando

5. Das seguintes afirmações assinale com um X aquela que retrata a realidade que prevaleceu com o *aluno* que apoiou, no presente ano letivo:

<i>“O processo educativo do aluno foi conduzido pelo diretor de turma, nomeadamente na elaboração e avaliação do PEI expressa no final do ano letivo no Relatório Circunstanciado”.</i>
<i>“O processo educativo do aluno foi conduzido pelo docente de educação especial nomeadamente na elaboração e avaliação do PEI expressa no final do ano letivo no Relatório Circunstanciado”.</i>

Muito obrigada pela sua colaboração!



QUESTIONÁRIO

Assistentes Operacionais

Este questionário inscreve-se no âmbito de um projeto de investigação e elaboração de dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial e enquadra-se numa abordagem compreensiva acerca do desenvolvimento do processo educativo dos alunos com NEE, nomeadamente os alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID), com Currículo Específico Individual (CEI), que frequentam no presente ano letivo o 7.º, 8.º ou 9.º anos, neste Agrupamento de Escolas.

Pretendemos conhecer a perspetiva de todos os intervenientes. Neste sentido, é nosso objetivo saber a sua opinião, no que respeita à sua experiência com estes alunos.

A sua colaboração é muito importante para este estudo, por isso, agradecemos desde já a disponibilidade.

Sobre os dados recolhidos será mantido anonimato e confidencialidade.

Cristina Azevedo

Obs: Ao longo do questionário, sempre que mencionarmos alunos, estamos a referir-nos à população alvo deste estudo.

Responda ao questionário assinalando com “x” as suas opções.

I – IDENTIFICAÇÃO

1. **Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐
2. **Idade:** ____ anos
3. **Habilitações académicas:** _____
4. **N.º de anos de serviço:** ____ anos
5. **Escola onde presta serviço:** EB (Escola básica) ☐ ES (Escola secundária) ☐

II – QUESTÕES ESPECÍFICAS

1. Já tinha tido alguma experiência, no contexto de escola, com alunos com estas características? Sim ☐ Não ☐
2. Foi informado, no início do ano, acerca destes alunos que iriam frequentar a escola? Sim ☐ Não ☐
3. Teve alguma função específica no que respeita ao acompanhamento de algum destes alunos? Qual? _____

4. Alguns destes alunos, no âmbito do seu Programa Educativo Individual (PEI), desenvolveram atividades no bar da escola, na cantina, na papelaria, na reprografia, na biblioteca, no ginásio.
 - 4.1. Teve alguma função específica, de orientação destas atividades, com algum aluno? Qual? _____

Se respondeu “não” passe à questão 5

4.2. Conhece o PEI elaborado para o/os aluno/os que orientou? Sim ☐ Não ☐

4.3. Participou na definição das tarefas a desenvolver pelo/os aluno/os nas referidas atividades? Sim ☐ Não ☐

4.4. Participou na avaliação do/os alunos nestas atividades? Sim ☐ Não ☐

(se respondeu “sim”, p.f. responda às 3 questões seguintes)

4.4.1. De que forma participou na avaliação? (Pode assinalar mais do que uma opção)

☐ Preenchimento de uma grelha

☐ Troca de informações com o diretor de turma

☐ Troca de informações com o docente de educação especial

☐ Participação em reuniões de avaliação com os outros intervenientes

☐ Outra. Qual? _____

4.4.2. Com que periodicidade?

Semanal ☐ Mensal ☐ Trimestral ☐ Outra ☐ Qual? _____

4.4.3. O aluno esteve presente na avaliação? Sim ☐ Não ☐

5. Teve dúvidas/dificuldades, durante o ano, relativamente a como intervir junto destes alunos? Sim ☐ Não ☐

5.1. Se teve dúvidas/dificuldades a quem solicitou ajuda? (Pode assinalar mais do que uma opção)

☐ Ao docente de educação especial

☐ Ao diretor de turma

☐ Aos docentes da turma do aluno

☐ A um colega do aluno

☐ A outro assistente operacional

☐ Outro. Qual? _____

6. Considera importante ter formação na área das NEE de forma a facilitar a sua intervenção junto deste grupo de alunos? Sim ☐ Não ☐

7. Concorde com a inclusão destes alunos na escola? Sim ☐ Não ☐

Obrigada pela sua colaboração!



QUESTIONÁRIO

Colegas

No âmbito de uma tese de Mestrado, estou a realizar um estudo sobre como se desenvolve o processo educativo dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que têm Programa Educativo Individual (PEI) e um Currículo Específico Individual (CEI).

A tua opinião, relativamente à experiência na turma este ano com estes colegas, é muito importante para este estudo, por isso agradeço desde já a tua colaboração.

Este questionário é anónimo, pelo que não deves escrever o teu nome em nenhum local.

Cristina Azevedo

Responde ao questionário assinalando com “x” as tuas opções.

I – IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

2. Idade: ____ anos

3. Ano de escolaridade: 7º ano ☐ 8º ano ☐ 9º ano ☐

II – QUESTÕES ESPECÍFICAS

1. Este ano foi a primeira vez que tiveste colegas com NEE na tua turma? Sim ☐ Não ☐

2. Segundo a tua opinião, foi difícil para a turma saber como lidar com estes colegas? Sim ☐ Não ☐

2.1. Se respondeste “sim”, diz em que situações sentiram dificuldades _____

3. Tiveram informação acerca das NEE dos vossos colegas? Sim ☐ Não ☐

3.1. Se respondeste “sim”, diz como tiveram essa informação? _____

3.2. Se respondeste “não”, gostarias de ter tido essa informação? Sim ☐ Não ☐

3.3. Consideras que o facto de teres informação sobre as NEE destes colegas ajudou ou ajudaria a saber como lidar com alguns dos seus comportamentos e atitudes? Sim ☐ Não ☐

4. Tens conhecimento que estes colegas têm um Programa Educativo Individual (PEI) e um Currículo Específico Individual (CEI)? Sim ☐ Não ☐

5. Durante o ano estes colegas participaram em atividades na turma?

Sim ☐ Não ☐

5.1. Em quais?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Em trabalhos de grupo | <input type="checkbox"/> Na realização de fichas de trabalho com a ajuda do professor |
| <input type="checkbox"/> Na realização dos testes | <input type="checkbox"/> Na realização de fichas de trabalho com a ajuda de algum colega |
| <input type="checkbox"/> Outra/as. Qual/quais? _____ | |

6. Consideras que o facto destes colegas frequentarem algumas disciplinas e estarem na tua sala de aula interferiu na vossa aprendizagem?

Sim ☐ Não ☐

6.1. Se consideras que sim, de que forma? _____

7. Consideras que estes colegas aprenderam mais por frequentarem algumas disciplinas na turma?

Sim ☐ Não ☐

8. Da lista que se apresenta a seguir, assinala os sentimentos que melhor caracterizam a vossa relação com os colegas com NEE

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Amizade | <input type="checkbox"/> Discriminação |
| <input type="checkbox"/> Tolerância | <input type="checkbox"/> Simpatia |
| <input type="checkbox"/> Caridade | <input type="checkbox"/> Solidariedade |
| <input type="checkbox"/> Indiferença | <input type="checkbox"/> Interajuda |
| <input type="checkbox"/> Outro/os. Qual/quais? _____ | |

9. Consideras positivo ter colegas com NEE na tua escola?

Sim ☐ Não ☐

9.1. Justifica a tua resposta: _____

Muito obrigada pela tua colaboração!



QUESTIONÁRIO

Encarregados de Educação

No âmbito da elaboração de uma tese de Mestrado, estou a realizar um estudo sobre como se desenvolve o processo educativo dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que têm Programa Educativo Individual (PEI) e Currículo Específico Individual (CEI) e que frequentam o 7.º, 8.º ou 9.º anos deste agrupamento.

Sendo o seu educando um desses alunos, gostaria de saber qual o seu conhecimento e envolvimento em todo este processo e quais as suas dúvidas, preocupações e expectativas relativamente ao presente e ao futuro do/a seu/sua filho/a.

As questões estão divididas em 5 grupos: questões acerca da mudança de escola (se for o caso); da organização e do acompanhamento do processo educativo, da avaliação e da importância da escola na preparação para o futuro do seu educando.

A sua opinião é muito importante para este estudo, pelo que agradeço, desde já, a colaboração.

Este questionário é anónimo e sobre as respostas será mantida a confidencialidade.

Cristina Azevedo

Uma vez que o questionário será aplicado pelo investigador, as respostas serão gravadas para facilitar o seu registo
(com autorização dos intervenientes, obtida, previamente, por escrito).

I – IDENTIFICAÇÃO

1. **Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐
2. **Idade:** _____ anos
3. **Habilitações académicas:** _____

II – QUESTÕES ESPECÍFICAS

No presente ano letivo assistimos à reestruturação dos dois agrupamentos e da escola secundária num único agrupamento, razão pela qual alguns alunos tiveram que mudar de escola/edifício.

1. O/A seu/sua filho/a mudou de escola? Sim ☐ Não ☐
2. Foi informado antecipadamente dessa mudança? Sim ☐ Não ☐
3. Como acha que o/a seu/sua filho/a se adaptou?
Bem ☐ Com dificuldade ☐
4. O DEE que apoia o/a seu/sua filho/a é o mesmo do passado ano letivo? Sim ☐ Não ☐
5. Se não é, teve conhecimento antecipado da alteração? Sim ☐ Não ☐
6. No início do ano letivo, a escola entrou em contacto consigo para recolher/dar informações acerca do seu educando? Sim ☐ Não ☐

6.1. Por quem foi feito esse contacto?

	Diretor de turma		Docente de educação especial		Docentes das disciplinas
	Serviço psicologia e orientação		Outro. Qual?		Não respondeu

6.2. Como foi feito ?

	Por telefone		Numa reunião		No horário de atendimento da DT
	Na apresentação, no 1.º dia de aulas		Outro. Qual?		Não respondeu

Falemos agora da organização do processo educativo do seu educando

7. Sabe o que é o Decreto – Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro? Sim ☐ Não ☐

8. O /A seu/sua filho/a tem um PEI. Sabe o que é? Sim ☐ Não ☐

9. Quando foi abordado, pela primeira vez, este ano letivo, acerca do PEI do seu educando?

	Antes das aulas começarem		Nos primeiros dias de aulas		Durante o 1.º período
	No dia da entrega das avaliações do 1.º período		Outro. Qual?		

9. 1. Por quem?

	Diretor de turma		Docente de educação especial		Professores das disciplinas
	Serviço psicologia e orientação		Outro. Qual?		Não respondeu

10. Pediram a sua colaboração para a elaboração do PEI? Sim ☐ Não ☐

10. 1. Participou na sua elaboração ou limitou-se a assinar o documento?

	Participei na elaboração		Foi-me dado a conhecer o seu conteúdo e assinei		Só assinei
	Outro. Qual?		Não respondeu		

11. Considera que foi devidamente esclarecido sobre o PEI do/a seu/sua educando/a? Sim ☐ Não ☐

12. Tem conhecimento de que o encarregado de educação faz parte da equipa que elabora o PEI? Sim ☐ Não ☐

13. O /A seu/sua filho/a tem um CEI. Sabe o que isso significa? Sim ☐ Não ☐

14. Com o conhecimento que tem da realidade do seu educando, considera eficaz a forma como está organizado o seu CEI? Sim ☐ Não ☐

15. Considera que é importante para o seu educando o que aprende nas disciplinas que frequenta? Sim ☐ Não ☐

16. Quando falta algum professor, sabe como é que o seu educando ocupa o seu tempo? Sim ☐ Não ☐

O grupo de questões seguintes só serão colocadas aos encarregados de educação dos alunos que tenham um Plano Individual de Transição (PIT)

17. O /A seu/sua filho/a tem um PIT. Sabe o que isso significa? Sim ☐ Não ☐

17. 1. Pediram a sua colaboração para a elaboração do PIT? Sim ☐ Não ☐

17. 2. Participou na elaboração ou limitou-se a assinar o documento?

<input type="checkbox"/>	Participei na elaboração	<input type="checkbox"/>	Foi-me dado a conhecer o seu conteúdo e assinei	<input type="checkbox"/>	Só assinei
<input type="checkbox"/>	Outro. Qual?	<input type="checkbox"/>	Não respondeu	<input type="checkbox"/>	

18. Considera que foi devidamente esclarecido sobre o PIT do seu educando? Sim ☐ Não ☐

19. Com o conhecimento que tem da realidade do seu educando, considera eficaz a forma como está organizado o seu PIT? Sim ☐ Não ☐

20. Considera que, com esta experiência, o seu educando está a fazer aprendizagens? Sim ☐ Não ☐

21. Considera esta experiência importante para o futuro do/a seu/sua filho/a? Sim ☐ Não ☐

Falemos agora da avaliação

22. Costuma participar no processo de avaliação do PEI? Sim ☐ Não ☐

22. 1. Quando se processa a avaliação do PEI?

<input type="checkbox"/>	No final de cada período, no dia da entrega das avaliações	<input type="checkbox"/>	Só no final do ano letivo
<input type="checkbox"/>	No final de cada período, numa reunião para o efeito	<input type="checkbox"/>	Sempre que é necessário fazer alguma alteração

22. 2. Como se desenvolve esse processo?

<input type="checkbox"/>	Entrega da informação escrita para assinar	<input type="checkbox"/>	Troca de informações acerca das competências adquiridas e entrega da informação escrita para assinar
--------------------------	--	--------------------------	--

22. 3. Com quem é feita a avaliação?

<input type="checkbox"/>	Docentes das disciplinas	<input type="checkbox"/>	Docente de educação especial	<input type="checkbox"/>	Outros técnicos
<input type="checkbox"/>	Diretor de turma	<input type="checkbox"/>	Serviço de psicologia e orientação	<input type="checkbox"/>	Outro. Qual?

23. Costuma participar na avaliação do PIT? Sim ☐ Não ☐

23. 1. Quando se processa essa avaliação?

<input type="checkbox"/>	No final de cada período, no dia da entrega das avaliações	<input type="checkbox"/>	Só no final do ano letivo
<input type="checkbox"/>	No final de cada período, numa reunião para o efeito	<input type="checkbox"/>	Sempre que é necessário fazer alguma alteração

23. 2. Como se processa essa avaliação?

<input type="checkbox"/>	Entrega da informação escrita para assinar	<input type="checkbox"/>	Troca de informações acerca das competências adquiridas e entrega da informação escrita para assinar
--------------------------	--	--------------------------	--

23. 3. Com quem é feita a avaliação?

<input type="checkbox"/>	Diretor de turma	<input type="checkbox"/>	Docente de educação especial	<input type="checkbox"/>	Serviço de psicologia e orientação
<input type="checkbox"/>	Outros técnicos	<input type="checkbox"/>	Outro. Qual?	<input type="checkbox"/>	

24. Tem conhecimento de que no final do ano se elabora um relatório de avaliação do PEI, o Relatório Circunstanciado? Sim ☐ Não ☐

24. 1. Foi-lhe transmitida a informação que consta no referido relatório ou limitou-se a assinar o documento?

<input type="checkbox"/>	Foi-me dado a conhecer o seu conteúdo e assinei	<input type="checkbox"/>	Só assinei	<input type="checkbox"/>	Outro. Qual?
--------------------------	---	--------------------------	------------	--------------------------	--------------

Falemos agora um pouco acerca do acompanhamento do processo educativo do seu educando

25. Costuma ir à escola, com regularidade, para se informar da vida escolar do seu educando? Sim ☐ Não ☐

26. Como lhe são comunicadas as informações relativas ao seu educado?

<input type="checkbox"/>	Telefonicamente	<input type="checkbox"/>	No dia de atendimento, na escola	<input type="checkbox"/>	Registo na caderneta escolar
<input type="checkbox"/>	Em reuniões da turma	<input type="checkbox"/>	Em reuniões marcadas para o efeito	<input type="checkbox"/>	Outra. Qual?

26. 1. Por quem?

<input type="checkbox"/>	Diretor de turma	<input type="checkbox"/>	Docente de educação especial	<input type="checkbox"/>	Professores das disciplinas
<input type="checkbox"/>	Serviço psicologia e orientação	<input type="checkbox"/>	Outro. Qual?	<input type="checkbox"/>	Não respondeu

27. Considera-se devidamente informado? Sim ☐ Não ☐

28. Relativamente ao apoio do DEE que é prestado ao seu educando, sabe como se processa? Sim ☐ Não ☐

29. Considera que esse apoio tem sido importante, e que tem contribuído para a sua aprendizagem? Sim ☐ Não ☐

30. Que tipo de contacto tem com o DEE?

<input type="checkbox"/>	Telefónico	<input type="checkbox"/>	Em reuniões marcadas para o efeito	<input type="checkbox"/>	Registo na caderneta escolar
<input type="checkbox"/>	Encontros informais, na escola	<input type="checkbox"/>	Outro. Qual?	<input type="checkbox"/>	

31. Sente-se “apoiado”? Sim ☐ Não ☐

32. Sente-se seguro e tranquilo durante o período que o seu educando passa na escola? Sim ☐ Não ☐

Para terminar, gostaria de saber a sua opinião acerca da importância da escola na vida do/a seu/sua filho/a

33. Considera que este ano letivo a escola respondeu às necessidades do seu filho? Sim ☐ Não ☐

34. Parece-lhe que ele/a gosta da escola? Sim ☐ Não ☐

35. Considera que o seu educando evoluiu, a nível das aprendizagens? Sim ☐ Não ☐

36. Acha que a escola está a preparar o seu educando para a transição para a vida pós escolar? Sim ☐ Não ☐

37. Considera que o/a seu/sua filho/a terá uma resposta adequada com o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano? Sim ☐ Não ☐

38. Considera que a inclusão do/a seu/sua filho/a na escola regular é positivo? Sim ☐ Não ☐

39. O que espera da escola, para o seu educando? _____

Muito obrigada pela sua colaboração!



QUESTIONÁRIO

Alunos

No âmbito de uma tese de Mestrado, estou a realizar um estudo sobre como se desenvolve o processo educativo dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que têm Programa Educativo Individual (PEI) e Currículo Específico Individual (CEI) e que frequentam o 7.º, 8.º ou 9.º anos deste agrupamento.

Tu és um desses alunos e por isso a tua opinião é muito importante para este estudo, pelo que agradeço, desde já, a tua colaboração.

Este questionário é anónimo, o que quer dizer que ninguém vai saber quem respondeu a estas perguntas.

Cristina Azevedo

I – IDENTIFICAÇÃO

1. **Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐
2. **Idade:** _____ anos
3. **Ano de escolaridade:** 7º ano ☐ 8º ano ☐ 9º ano ☐

II – QUESTÕES ESPECÍFICAS

1. Este ano mudaste de escola? Sim ☐ Não ☐
- 1.1. Mudar de escola foi bom ou mau? Bom ☐ Mau ☐
- 1.2. Como te adaptaste à mudança? Foi fácil ☐ Foi difícil ☐
2. Tens colegas novos? Sim, todos ☐ Sim, alguns ☐ Não ☐
3. Tens professores novos? Sim, todos ☐ Sim, alguns ☐ Não ☐
4. O teu professor de educação especial é novo? Sim ☐ Não ☐
5. Gostas da tua turma e dos teus colegas novos? Mais ou menos ☐ Sim ☐ Não ☐

Vamos falar das aulas que frequentas com os teus colegas de turma

6. Que disciplinas frequentas?

Português	Físico-química	Área de Projeto
Matemática	Geografia	TIC
Inglês	Educação Física	Orientação Vocacional
Francês	Educação Visual	EMRC
Ciências da Natureza	Educação Tecnológica	Outras. Quais?
Formação Cívica	Estudo Acompanhado	

7. Gostas de ir às aulas?

Sim ☐ Não ☐

7. 1. Quais as disciplinas que tu mais gostas?

Português	Físico-química	Área de Projeto
Matemática	Geografia	TIC
Inglês	Educação Física	Orientação Vocacional
Francês	Educação Visual	EMRC
Ciências da Natureza	Educação Tecnológica	Outras. Quais?
Formação Cívica	Estudo Acompanhado	

7. 2. Quais as disciplinas que tu menos gostas?

Português	Físico-química	Área de Projeto
Matemática	Geografia	TIC
Inglês	Educação Física	Orientação Vocacional
Francês	Educação Visual	EMRC
Ciências da Natureza	Educação Tecnológica	Outras. Quais?
Formação Cívica	Estudo Acompanhado	

8. O que fazes nas aulas?

Fichas	Trabalhos no computador	Pesquisas no computador
Desenhos	Trabalhos	Jogos no computador
Experiências	Trabalhos de grupo	Testes
Ouço a professora	Não faço nada	Outras atividades. Quais?

8.1. Achas importante o que aprendes nas aulas?

Sim ☐ Não ☐

9. Quando o professor falta e não tens a aula, para onde vais?

Para a aula de substituição, com os colegas da turma	Para a sala de apoio da educação especial
Para a biblioteca	Para a sala de convívio
Para o recreio	Para casa
Outro local/espço. Qual?	

Vamos falar do apoio de educação especial

10. Onde tens apoio?

Na sala de apoio de educação especial	Na sala de aulas
---------------------------------------	------------------

11. O que fazes com a professora de educação especial?

Fichas	Trabalhos no computador	Trabalhos manuais	Trabalhos
Desenhos	Jogos no computador	Jogos	Outras atividades. Quais?

12. Gostas do apoio de educação especial?

Sim ☐ Não ☐

12. 1. O que mais gostas de fazer?

Fichas	Trabalhos no computador	Desenhos
Trabalhos	Pesquisas no computador	Jogos no computador
Trabalhos manuais	Trabalhos de grupo	Saídas ao exterior
Jogos	Tudo	Outras atividades. Quais?

12. 2. O que menos gostas de fazer?

Fichas	Trabalhos no computador	Desenhos
Trabalhos	Pesquisas no computador	Trabalhos manuais
Saídas ao exterior	Jogos no computador	Trabalhos de grupo
Jogos	Estar sem fazer nada	Outras atividades. Quais?

12.3. Achas importante o que fazes com a professora de educação especial? Sim ☐ Não ☐

13. Quando o professor falta e não tens o apoio de educação especial para onde vais?

Para a aula, com os colegas da turma	Para a biblioteca
Para a sala de convívio	Para o recreio
Outro local/espço. Qual?	Para casa

Gostava agora de saber a tua opinião sobre as outras atividades que tens na escola e/ou fora da escola, como por exemplo, na biblioteca, na reprografia, na papelaria da escola, nas oficinas da câmara, etc.

14. Estás a ter alguma experiência de “trabalho”? Sim ☐ Não ☐

14.1. Onde?

Na biblioteca da escola	Nas oficinas da Câmara Municipal	Numa creche
Na reprografia da escola	Na carpintaria da Câmara Municipal	Numa lavandaria
Na papelaria da escola	Numa oficina de mecânica	Numa pastelaria e padaria
No bar dos alunos	Numa loja de informática	Nos bombeiros
Na cozinha da escola	Numa fábrica de confeção	Num cabeleireiro
Outra. Qual?		

15. É a tua primeira experiência de “trabalho”? Sim ☐ Não ☐

16. Foste tu que escolheste para onde ir? Sim ☐ Não ☐

16. 1. Quem escolheu/decidiu por ti?

A professora de educação especial	O teu encarregado de educação
A diretora de turma	Outro. Quem?

17. Ajudaste a escolher as tarefas que tinhas que fazer? Sim ☐ Não ☐

17. 1. Tens dificuldades em fazer essas tarefas? Sim ☐ Não ☐

17. 2. Quando tens dificuldades, tens alguém que te ajuda? Sim ☐ Não ☐

18. Costumas fazer a avaliação das tarefas que fazes? Sim ☐ Não ☐

18.1. Com quem fazes essa avaliação?

	Com o professor de educação especial		Com o responsável do teu local de “trabalho”
	Com o teu encarregado de educação		Outro. Qual?

19. O/a professor/a de educação especial costuma ir visitar-te no teu local de “trabalho”? **Sim** ☐ **Não** ☐

20. Gostas do “trabalho” que estás a fazer? **Sim** ☐ **Não** ☐

21. Achas que tens aprendido coisas novas com esta experiência? **Sim** ☐ **Não** ☐

22. Achas que é importante para ti o que lá aprendes? **Sim** ☐ **Não** ☐

23. Gostavas de continuar neste “trabalho” no próximo ano? **Sim** ☐ **Não** ☐

Para finalizar, vamos falar um pouco sobre o que achas de andares na escola e sobre o que gostarias de fazer quando saíres da escola

24. Gostas de andar na escola? **Sim** ☐ **Não** ☐

25. De tudo o que fazes na escola diz o que gostas mais?

	Ir às aulas com os colegas de turma		Ter apoio de educação especial
	Estar na sala de educação especial		Participar nas atividades promovidas pela escola
	Desenvolver atividades no meu local de “trabalho”		Outro. Qual?

26. Achas importante andar na escola? **Sim** ☐ **Não** ☐

27. Gostavas de continuar na escola até ao 12º ano? **Sim** ☐ **Não** ☐

28. Gostavas de aprender uma profissão? Qual? _____ **Sim** ☐ **Não** ☐

29. O que gostarias de fazer quando saíres da escola? _____

Muito obrigada pela sua colaboração!



QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AO REPRESENTANTE DO SPO

A presente entrevista inscreve-se no âmbito de um projeto de investigação e elaboração da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial e enquadra-se numa abordagem compreensiva acerca do desenvolvimento do processo educativo dos alunos com NEE, nomeadamente os alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID), com Currículo Específico Individual (CEI), que frequentam no presente ano letivo o 7.º, 8.º ou 9.º anos, neste Agrupamento de Escolas.

Cristina Azevedo

IDENTIFICAÇÃO/SITUAÇÃO PROFISSIONAL

1. **Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐

2. **Idade:** ____ anos

3. **N.º de anos de experiência nas funções que ocupa atualmente:** _____

GUIÃO DA ENTREVISTA

1. Qual a sua participação na reorganização do agrupamento de escolas, nomeadamente na reestruturação dos modelos dos documentos como o PEI, o PIT, o Relatório Circunstanciado?
2. Qual foi, este ano letivo, a participação do SPO no processo educativo deste grupo de alunos?
3. Participou na elaboração do PEI?
4. Participou na avaliação?
5. Participou na elaboração dos Relatórios Circunstanciados?
6. Considera que o PEI deve ser elaborado em CT?
7. Qual a sua opinião relativamente ao CEI dos alunos e à forma como é implementado?
8. Relativamente aos alunos com PIT qual é a sua opinião relativamente à articulação com a disciplina de orientação vocacional, que leciona?
9. Houve articulação entre si e os diversos intervenientes no processo educativo dos alunos?
10. Que pensa da articulação com os encarregados de educação?
11. Relativamente ao alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano, segundo a sua opinião, que resposta a ES poderá dar aos alunos com CEI?
12. Acha que a ES poderá ser a alternativa à resposta atual das escolas de educação especial, numa perspetiva de formação profissional e preparação para a vida pós escolar?

Muito obrigada pela sua colaboração



QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AO REPRESENTANTE DA CAP e dos DEE

A presente entrevista inscreve-se no âmbito de um projeto de investigação e elaboração da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial e enquadra-se numa abordagem compreensiva acerca do desenvolvimento do processo educativo dos alunos com NEE, nomeadamente os alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID), com Currículo Específico Individual (CEI), que frequentam no presente ano letivo o 7.º, 8.º ou 9.º anos, neste Agrupamento de Escolas.

Cristina Azevedo

IDENTIFICAÇÃO/SITUAÇÃO PROFISSIONAL

1. **Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐
2. **Idade:** ____ anos
3. **N.º de anos de experiência nas funções que ocupa atualmente:** _____

GUIÃO DA ENTREVISTA

1. O processo de reestruturação vivido, no presente ano letivo, pelo agrupamento, interferiu na orgânica do processo educativo destes alunos?
2. Que preocupações foram prioritárias relativamente à preparação da transição destes alunos, uma vez que houve um grupo significativo que mudou de escola e se confrontou com um novo espaço, novos professores e novos colegas?
3. Relativamente aos recursos humanos (DEE e outros técnicos), o processo de reestruturação veio alterar ou condicionar as respostas para os alunos?
4. Sendo a primeira vez que a ES recebeu alunos com CEI, como correu essa experiência?
5. A comunidade educativa procurou ajuda quando sentiu dificuldades?
6. Foram feitas algumas diligências no sentido de dar formação e/ou prestar informação mais específica relativamente a questões implícitas a este grupo de alunos?
7. O facto deste ano o agrupamento não ter um Projeto Educativo, condicionou a sua organização?
8. Relativamente à organização deste ano letivo, nomeadamente a constituição das turmas, a organização dos horários, a atribuição dos diretores de turma, foram tidas em consideração a especificidade destes alunos e a colaboração do grupo de DEE?
9. Relativamente aos documentos orientadores e que fazem parte do processo individual destes alunos, como é o caso do PEI, por exemplo, foram organizados atempadamente?
10. Como é feita a dinâmica de coordenação dos recursos e dos DEE e a articulação entre os diversos intervenientes?
11. O PEI é um documento dinâmico, elaborado e discutido em CT, em que todos os intervenientes participam?
12. Quais os procedimentos adotados relativamente à elaboração/ reformulação dos PEI?
13. Foram manifestadas dificuldades, por parte dos docentes, relativamente à implementação dos CEI ?
14. Consideram que o CEI tem sido uma resposta eficaz para cada um dos alunos?
15. Como avaliam a figura do DT como coordenador do PEI?
16. Os PCT são elaborados tendo em consideração o PEI e o CEI de cada um dos alunos?
17. Relativamente aos alunos que têm um PIT, de que forma o agrupamento contempla estes programas e como é organizado o processo?
18. Como se processa a avaliação dos alunos?
19. Este ano letivo foi feita avaliação interna no agrupamento?
20. Consideram importante essa avaliação e que seja ponto de partida para reorganizar o ano seguinte?
21. Considerando o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º, quais as respostas da escola para este grupo de alunos?
22. Nesta perspetiva, podemos falar num futuro com uma escola cada vez mais inclusiva?

Muito obrigada pela vossa colaboração

Grelha de Análise e Registo da Referência, no PCT, aos Alunos e ao seu Processo Educativo

[illegible]

Modelo proposto pela CAP do agrupamento de escolas para elaboração do Projeto Curricular de Turma

Projeto Curricular de Turma <i>Exemplar de aplicação obrigatória</i> A entregar na Comissão Administrativa Provisória depois de completamente preenchido (em suporte magnético e papel) e nos prazos indicados	
<p>Deverá ser de construção antecipada para melhor se delinearem as estratégias de atuação, requerendo o “investimento”, em especial, do conselho de turma/docente titular de turma; de construção evolutiva e dinâmico, reflexo da imprevisibilidade decorrente da condição humana e social de que se reveste o ato educativo.</p>	
Ano Letivo: Ano de escolaridade: Turma: Professor Titular de Turma/Diretor de Turma:	
<p style="text-align: center;">A - CARACTERIZAÇÃO DA TURMA</p> <p>(Colocar em anexo a constituição do Conselho de Turma, a lista de alunos/horário da turma, registo fotográfico da turma e a lista de encarregados de educação/contactos)</p> <p><i>Deverão ser recolhidos dados, nomeadamente, a nível do enquadramento socioeconómico e cultural (habilitações literárias e situação profissional dos pais/encarregados de educação, ...), da aquisição de aprendizagens anteriores (retenções, situações específicas a destacar), da identificação de centros de interesse, bem como dos problemas de inserção ou de relações intra-turma:</i></p>	<p>1. Aluno (idade, sexo, residência) / Agregado familiar (n.º elementos, habilitações literárias e profissão do pai e mãe)</p> <p>2. Vida escolar (delegado e sub-delegado, disciplinas preferidas da turma, disciplinas que os alunos consideram difíceis, alunos com retenção, alunos com Plano de Recuperação no ano transato, alunos propostos para o quadro de valores)</p> <p>3. Interesses (ocupação dos tempos livres, aspetos positivos e negativos da escola, profissões que gostariam de ter no futuro)</p> <p>4. Relações interpessoais e de grupo (registo fotográfico, relação da turma, delegado e sub-delegado, representante dos encarregados de educação, horário da turma, contactos dos encarregados de educação)</p>
<p style="text-align: center;">B - IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS DOS ALUNOS</p> <p><i>O professor titular de turma ou o Conselho de Turma deverá proceder à identificação das necessidades educativas dos alunos (maior ou menor nível de desempenho, comportamentos, atitudes, ...)</i></p>	<p>1. Identificação/caracterização pormenorizada dos casos merecedores de atenção educativa especial</p> <p>A. Domínio comportamental B. Domínio Cognitivo C. Identificação dos aspetos facilitadores e inibidores da aprendizagem da turma</p>
<p style="text-align: center;">C – OBJETIVOS E OPÇÕES EDUCATIVAS</p> <p><i>Deverão ser definidos tendo em conta o retrato da turma</i></p>	<p>1. Objectivos</p> <p>2. Competências gerais e transversais prioritárias</p> <p>3. Uniformização de critérios de atuação</p>
<p style="text-align: center;">D - OPÇÕES CURRICULARES DISCIPLINARES</p> <p><i>Colocar em anexo as planificações de cada disciplina e os critérios de avaliação</i></p>	<p>1. Metas de aprendizagem / ano (proposta de estratégias)</p> <p>2. Diferenciação pedagógica</p> <p>3. Gestão curricular da educação sexual</p> <p>4. Articulação de conteúdos (levantamento de temas que possam ser tratados interdisciplinarmente)</p>
<p style="text-align: center;">E – ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR</p> <p><i>Definir modos de enriquecimento do currículo promotores da educação integral do aluno</i></p>	
<p style="text-align: center;">F – RELAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA</p> <p><i>Incluir neste item as atividades suscetíveis de melhorar o conhecimento funcional da escola</i></p>	

<p align="center">G – LIGAÇÃO À COMUNIDADE <i>Incluir neste item as atividades que se liguem à comunidade</i></p>	
<p align="center">H – ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES <i>Incluir neste item as programações de Estudo Acompanhado, Área de Projeto e de Formação Cívica.</i></p>	
<p align="center">I – ALTERAÇÕES AO PROJETO CURRICULAR DE TURMA <i>Usar este espaço sempre que as situações gerais ou particulares o determinarem. Não esquecer de as datar, de as categorizar e de as singularizar (se for caso disso), para além, obviamente, de as descrever</i></p>	
<p align="center">J – RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO FINAL</p>	<p>i. Atividades desenvolvidas Incluir nos comentários, nomeadamente: 1) Se houve e por que houve desvios superiores a 10% do total relativamente à carga horário curricular prevista, bem como as consequências que daí advieram ao nível da aprendizagem; 2) Que soluções elenca; 3) Que atividades foram desenvolvidas (quando, como, onde)</p> <p>ii. Recursos mobilizados Incluir nos comentários, nomeadamente: 1. Humanos; 2. Físicos e materiais; 3. Financeiros</p> <p>iii. Ambiente de trabalho Incluir nos comentários, nomeadamente: 1. Relação da equipa docente; 2. Relação da turma; 3. Relação com os outros parceiros; 4. Adesão dos intervenientes no projeto</p> <p>iv. Consequências Incluir os efeitos, nomeadamente: 1. Na prática educativa; 2. Na aprendizagem dos alunos; 3. Na relação com as famílias; 4. Na equipa de trabalho 5. Na escola</p> <p>v. Perspetivas para o ano letivo seguinte</p>
<p>Data: Assinatura do Professor Titular de Turma /Diretor de Turma: Assinatura dos Pais e Encarregados de Educação:</p>	

Registo Descritivo da Referência, no PCT, aos Alunos e ao seu Processo Educativo

PCT	A - Caracterização da Turma (1. Aluno/Agregado Familiar; 2. Vida escolar; 3. Interesses; 4. Relações interpessoais e de grupo)
7a	<p>“O aluno número... frequenta Unidade de Apoio à Multideficiência (UAAM) de”.</p> <p>Caraterização específica e horário de apenas a 1 dos 2 <i>alunos</i> (o <i>aluno</i> que não está na UAAM).</p>
7b	<p>“A aluna nº ... tem problemas visuais, auditivos, motores e de fala”.</p>
7c	<p>“Alunos c/ NEE (Abrangidos pelo Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro): A turma é reduzida pelo facto de existirem 2 alunos c/ NEE”.</p>
7d	<p>“..., n.º..., (NEE) dificuldades motoras e ao nível da fala”.</p> <p>“Alunos com Necessidades Educativas Especiais: ..., n.º..., apresenta necessidades educativas especiais no domínio cognitivo, pelo que se encontra abrangida pelo DL n.º3/2008, de 7 de Janeiro, nas alíneas a) Apoio pedagógico personalizado, e) Currículo Específico Individual e f) Tecnologias de apoio. Segundo informação médica, a ... <i>tem atrofia cortical, hemiparesia esquerda e atraso global do desenvolvimento. As áreas mais comprometidas são a comunicação/linguagem, a área psicomotora e a área cognitiva. Encaminhada para consulta de Desenvolvimento do Hospital Distrital de Viseu, onde passou a usufruir de fisioterapia, terapia ocupacional e terapia da fala. Apresenta dificuldades motoras ao nível da motricidade grosseira e fina (principalmente à esquerda). Embora os seus desempenhos cognitivos sejam penalizados pela falta de comunicação verbal, revela possuir alguns conhecimentos globais e um comportamento adaptativo razoável que lhe permite resolver situações simples do quotidiano</i> (PEI, 2009/2010).</p> <p>No ano letivo anterior, o Currículo Específico Individual da ... visava o desenvolvimento de <i>uma maior autonomia pessoal e social, assente em conteúdos de cariz funcional</i> (PEI, 2009/2010). Consequentemente, apelava ao <i>reforço das estratégias utilizadas na turma ao nível da organização, do espaço e das atividades, ao estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem, bem como ao reforço e desenvolvimento de competências específicas</i>” (ibidem). No ano letivo transato a ... <i>revelou evoluções em quase todas as áreas propostas para intervenção, adquirindo competências nesse sentido</i> (Relatório Final, 2009/2010). Todavia, uma vez que não foram atingidas todas as competências previstas, e no sentido de dar continuidade ao trabalho já desenvolvido, é proposto em Relatório Final (ibidem) a continuidade das metodologias específicas propostas no PEI de 2009/2010, a saber: <i>um ensino mais estruturado, com objetivos e regras bem definidas; e a utilização do suporte visual como reforço da informação, nomeadamente imagens, símbolos, quadros de tarefas, computador e software educativo específico</i>”.</p> <p>“A ..., nº ..., participa ativamente e positivamente nas brincadeiras coletivas. É meiga, simpática e sorridente nas interações que mantém com os adultos mais próximos. No recreio mostra-se alegre, desinibida e completamente integrada no grupo (CEI, 2009/2010)”.</p>
7e	<p>“Percurso do aluno: Integra um Programa Educativo Individual e tem um Currículo Específico Individual. Beneficia da lei 3/2008 alíneas a), e) e f); Apoio Pedagógico acrescido a Língua Portuguesa. Frequenta as disciplinas com redução da carga horária, à exceção de Francês, Inglês e CFQ, que não frequenta. Apresenta um desenvolvimento cognitivo dentro dos parâmetros normais e identificação psicomotora, baixa resistência, deficit de memória e atenção /concentração, dificuldade a nível de organização psicossocial, percetiva visual deficitária. Apresenta dificuldades acentuadas na leitura, inverte sílabas na escrita e não se sente à vontade nos ditados. Teve terapia de fala”.</p>
8f	<p>Não há qualquer referência neste item.</p>
8g	<p>Só existe referência ao horário de um dos <i>alunos</i>. Não existe qual quer referência ao outro <i>aluno</i> que frequenta a UAAM.</p>
8h	<p>“Alunos ao abrigo DL nº3/2008: ... (PEI/CEI)”.</p>
8i	<p>“Esta turma integra também um aluno com Necessidades Educativas Especiais, ..., número De acordo com o Relatório Circunstanciado constante no seu Processo Individual, este discente é portador de Trissomia 21 apresentando <i>limitações ao nível da atividade e participação, fundamentalmente em domínios que exijam memorização, conceptualização e generalização das várias aprendizagens. (...) Na escrita une inadequadamente as letras com grafismos não diferenciados nem na forma nem no tamanho. Escreve o seu nome completo sem modelo. Na matemática conta e identifica os números até 36. Reconhece os números ordinais até ao 10º.</i> Beneficiou das alíneas a) Apoio Personalizado; e) Currículo Específico Individual; e f) Tecnologias de Apoio integradas no art. 16º do DL 3/2008. Foi implementada uma <i>pedagogia diferenciada baseada em situações concretas que o motivassem e o colocassem em situações de aprendizagem. (...) Outra área trabalhada com o ... prendeu-se com a memória auditiva e visual tarefas nas quais se verificaram alguns progressos. No ... usufruiu das valências existentes na Instituição (reciclagem do papel e informática) tendo tido um comportamento ótimo e realizando as tarefas que lhe são propostas (...) O desconhecido e as dificuldades que apresenta ao nível da comunicação são factores inibidores.</i> Para este ano letivo, os responsáveis pelo Relatório Circunstanciado relataram que “<i>face à eficácia das medidas educativas implementadas no ano anterior deve dar-se continuidade às mesmas, bem como a frequência no ... É também imprescindível que beneficie de terapia da fala. (...) O Programa Educativo Individual será complementado com um plano Individual de Transição de acordo com o ponto 2 do artigo 14º do Decreto-Lei nº 3 /2008</i>”.</p>

	Apresentação do horário aluno.
8j	“Existem três alunos referenciados com Necessidades Educativas Especiais, são eles:.....”
9l	Não há qualquer referência neste item.
9m	Não há qualquer referência neste item.
9n	“Caraterização global da turma: 2 alunos apresentam dificuldades (NEE) ”.
9o	“O aluno nº... , ... é aluno das Necessidades Educativas Especiais”.
9p	“...estão integradas na turma três alunas com necessidades educativas especiais: a ..., nº... que sofre de Síndrome fetal alcoólica”.
PCT	B – Identificação das Necessidades Educativas dos alunos
7a	<p>“Caracterização dos indicadores de funcionalidade - Nível de aquisições e Dificuldades: A ... é uma criança com síndrome fetal alcoólica. No que diz respeito às funções intelectuais, apresenta um desenvolvimento intelectual abaixo dos parâmetros médios para a sua faixa etária. As funções intelectuais encontram-se comprometidas, pelo que as dificuldades apresentadas a nível académico são devidas a imaturidade cognitiva, uma vez que revela dificuldades a nível da organização perceptiva, ao nível da capacidade de planeamento e da compreensão da totalidade dos aspetos envolvidos numa situação problemática para assim a resolver. Ao nível das funções emocionais, a ... apresenta-se como uma criança imatura em termos psico-afectivos, manifestando dificuldades a nível das funções emocionais. Perante o exposto, a aluna está inserida no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, artigo 16.º (PEI e CEI), com as seguintes alíneas: a) Apoio Pedagógico Personalizado; e) Currículo Específico Individual. As Planificações às disciplinas ou Áreas Curriculares Não Disciplinares nomeadamente: Matemática; Língua Portuguesa; Estudo Acompanhado; Teatro; Educação Tecnológica; Educação Física; História; Ciências Naturais; Formação Cívica; Educação Visual; EMRC e Área Projeto foram enviadas formalmente ao Professor do Ensino Especial e arquivadas no processo individual da aluna e no Dossiê de Direção de Turma”</p> <p>“O ... tem 13 anos de idade e um quadro clínico caracterizado por paralisia cerebral pós asfixia perinatal grave, tetraparésia, baixa visão, epilepsia e sem controlo de esfíncteres. Tem uma luxação na anca esquerda à qual já foi operado. É uma criança totalmente dependente do adulto nos cuidados de alimentação, higiene, deslocações e cuidados de saúde. Relativamente ao seu percurso escolar, o ... foi apoiado pela Equipa de Intervenção precoce de ... desde o ano letivo de 1999/2000. Nos anos seguintes, frequentou o Jardim – de – Infância de ... e o de No presente ano letivo, O ... está matriculado na turma do 7.º .. e beneficia de apoio no âmbito da Unidade de Multideficiência, com as docentes da Educação Especial ... a tempo inteiro e ... com tempo parcial. É apoiado semanalmente a nível da fisioterapia e da Hidroterapia na Vai às consultas de desenvolvimento no Hospital de ... e no Hospital ... em consultas de Estomatologia. Dentro da sala da Unidade de Apoio à Multideficiência tem sessões de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. O ... é abrangido pelas seguintes alíneas do artigo 16º do Decreto-Lei 3/2008: a) Apoio Pedagógico Personalizado; c) Adequações no Processo de Matricula; e) Currículo Específico Individual; f) Tecnologias de Apoio – Cadeira de rodas, rampas, cadeira Tumble Form e computador. Este ano letivo o ... deve continuar a participar em atividades da turma do regular sempre que possível”.</p>
7b	“..., aluna avaliada ao abrigo do artigo 16 do DL 3/2008: alíneas a) Apoio Pedagógico Personalizado – Reforço das estratégias utilizadas ao nível da organização, do espaço e das atividades; estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; reforço e desenvolvimento de competências específicas; alínea e) Currículo Específico Individual; alínea f) Tecnologias de Apoio. A aluna deverá frequentar apoio psicológico e da terapia da fala”.
7c	<p>“O aluno n.º ... - ... : Foi abrangido pelo art.º 2º do Decreto-Lei n.º 319/91, desde 1999/2000 e usufruiu das alíneas f, g, h e i, com currículo Escolar Próprio, devido às limitações cognitivas, grandes dificuldades de aprendizagem, défice de auto-estima e pouca motivação pelos estudos; Usufruiu de Currículo Alternativo dentro da própria turma, tem um horário semanal específico, condições especiais de avaliação e adaptações curriculares; Conforme Relatório Técnico-Pedagógico, o aluno usufrui de um Currículo Específico Individual, nos termos do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, nas suas alíneas: a) Apoio Pedagógico Personalizado; e) Currículo Específico Individual; f) Tecnologias de Apoio. Deste modo, <i>irá compor áreas curriculares específicas em detrimento de outras, eliminação e introdução de objectivos e conteúdos complementares muito específicos; as áreas académicas serão abordadas de uma forma funcional, reforçando todas as aprendizagens de carácter prático que promovam a aquisição de competências que visem a sua autonomia nos diferentes ambientes em que interage, para a vida presente e futura do aluno. Irá frequentar as seguintes disciplinas: L. Port.; Mat.; EV; C. Nat.; Pintura; Geo; ET ;EF e Hist”.</i></p>
	<p>“... , n.º ... : A aluna, com necessidades educativas especiais, “<i>ouve e acompanha com atenção a leitura de uma história, compreende instruções gestuais e verbais e identifica objetos de referência do dia-a-dia. Utiliza alguns gestos e a tabela de comunicação SPC, para comunicar conceitos de rotina diária. Apesar da articulação de fonemas se apresentar comprometida, consegue verbalizar algumas palavras ou mesmo utilizar gestos para expressar os seus desejos. Identifica letras e, apesar de grandes limitações na área da motricidade, é autónoma no segurar o lápis para esboçar o seu nome e escrever algumas letras e números. Segura o lápis fino na posição correcta de escrita e sem auxílio de qualquer equipamento auxiliar. Apresenta maiores dificuldades nos grafismos, pintar dentro de uma área, recortar, saltar ao pé coxinho e contornar obstáculos</i> (CEI, 2009/2010) ”.</p>

7d	<p>“Identificação dos aspetos facilitadores e inibidores da aprendizagem na turma: A aluna, com necessidades educativas especiais, <i>gosta de conversar, é curiosa e entende o que se diz. Nem sempre se revela capaz de resolver um problema por escrito, mas tem um desempenho surpreendente quando o mesmo problema lhe é apresentado oralmente. Participa com muita satisfação nas atividades de grupo e gosta de fazer recados</i> (Relatório Final, 2009/2010). No âmbito do ponto 1 do artigo 13.º do DL n.º3/2008, de 7 de Janeiro, o Programa Educativo da aluna irá ser revisto devido a mudança de ciclo. Contudo, para facilitar a aprendizagem da aluna, este ano letivo terá um horário com 11/22 áreas curriculares específicas (Conselho de Turma, 6 de Outubro de 2010; Anexo A.4.), através do qual se procurou a continuidade do trabalho desenvolvido no ano letivo transato, em referência ao PEI e em anuência com o Relatório Final”.</p>
7e	<p>“Integra um programa educativo individual e tem um currículo específico individual. Beneficia da lei 3/2008 alíneas a) e) f) Currículo especial individual; Plano de recuperação a Matemática e Língua portuguesa. O ... encontra-se a desenvolver atividades na Biblioteca da Escola e Reprografia (...) Apoio Pedagógico acrescido a Língua portuguesa e Matemática”.</p>
8f	<p>“Identificação/caracterização pormenorizada dos casos merecedores de atenção educativa especial: A aluna nº..., ... apresenta limitações significativas na atividade e participação, fundamentalmente em domínios de vida decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultante de problemas ao nível das funções mentais e globais e específica, levando a dificuldades ao nível da comunicação. Da aprendizagem do relacionamento interpessoal e participação social. Deste modo a aluna beneficia das seguintes medidas educativas, do Dec. Lei/2008 de 7 de Janeiro, a) Apoio pedagógico personalizado, e) Currículo Específico, f) Tecnologias de Apoio. A sua avaliação no final de período é sempre de forma qualitativa. Apesar de o ambiente familiar ser modesto tanto a nível económico como cultural. A aluna usufruiu de apoio da ..., ao nível da terapia da fala e de intervenção psicológica em contexto escolar, no ano anterior. No presente ano letivo a Diretora de Turma e o Professor de Educação Especial estabeleceram contactos com os responsáveis das Escolas de..., no sentido da aluna ter apoio ao nível psicológico estando aguardar a formalização do protocolo de acordo com o horário estabelecido para ela e que se encontra anexado ao PEI. Quanto ao apoio para terapia da fala, de momento aguarda-se tal apoio. O seu currículo irá compor áreas curriculares específicas em detrimento de outras, nomeadamente de carácter vocacional, com atividades mais práticas, que vão ao encontro dos interesses e expectativas da aluna. As áreas académicas serão abordadas de uma forma funcional reforçando todas as aprendizagens de carácter prático que promovam a aquisição de competências que visem a sua autonomia, nos diferentes ambientes para a vida presente e futura da aluna. Para o desenvolvimento de componente vocacional, propõe-se que a ... frequente as aulas práticas de Cabeleireira, num salão de ..., área que vai de encontro aos interesses e expectativas da aluna. Nesse sentido, o professor de Educação Especial e a Diretora de Turma já formalizaram o pedido ao Vogal Ao nível das áreas curriculares e não curriculares irá frequentar, Língua Portuguesa Ciências de Físico Química, Educação Física, Educação Visual, Pintura, ET e EMRC. Formação Cívica e para além de outras, como natação, Apoio do Ensino Especial (Língua Portuguesa e Matemática funcional), intervenção psicológica, quanto à terapia da fala fica a aguardar por esse apoio. Todas as disciplinas e atividades práticas constam do horário semanal da aluna que se encontra anexado ao PEI”.</p> <p>“O aluno nº..., ... é um aluno portador de Síndrome Fetal-alcoólica, apresentando um défice no domínio cognitivo. Demonstra graves problemas a nível das aquisições académicas, em todas as áreas, apresentando grande défice no seu desenvolvimento global, revelando muita imaturidade e ritmos de trabalho muito lentos, sentido muita dificuldade na aquisição e aplicação da leitura e escrita, que o distancia do seu grupo turma e dos seus pares. No sentido de se adequar o processo de ensino aprendizagem, este aluno beneficia das medidas educativas do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro: a) Apoio pedagógico Personalizado, e) Currículo Específico Individual, e f) Tecnologias de Apoio. O ... era acompanhado pela ... ao nível da terapia da fala e de intervenção psicológica, em contexto escolar, de acordo com o horário estabelecido para</p> <p>Ele (...) No presente ano letivo para o ..., a Diretora de Turma e o professor de Educação Especial estabeleceram contactos com os responsáveis das Escolas de ... no sentido de ter apoio ao nível da intervenção psicológica e eventualmente psicomotricidade, ficando a aguardar informações da CAP. O ambiente familiar é bastante modesto, salientando-se o interesse demonstrado pela mãe sempre preocupada com o seu bem-estar. O seu currículo irá compor áreas curriculares específicas em detrimento de outras, nomeadamente de carácter vocacional, com atividades mais práticas, que vão ao encontro dos interesses e expectativas da aluna. As áreas académicas serão abordadas de uma forma funcional reforçando todas as aprendizagens de carácter prático que promovam a aquisição de competências que visem a sua autonomia, nos diferentes ambientes para a vida presente e futura do aluno. Ao nível das áreas curriculares e não curriculares irá frequentar, Ciências de Físico Química, Educação Física, Educação Visual, Pintura, E.T.e EMRC. Formação Cívica e Área de Projeto para além de outras, como natação, olaria Apoio da Educação Especial (Língua Portuguesa e Matemática funcional) terapia da fala, intervenção psicológica. Para o desenvolvimento de componente vocacional, propõe-se que o ... frequente as aulas práticas, nas instalações da escola (cantina, reprografia, área que vai de encontro aos interesses e expectativas do aluno. Nesse sentido, o professor de Ensino Especial e a Diretora de Turma já formalizaram o pedido ao Vogal ... no sentido de ser efetuado protocolo com a empresa que gere a cantina. Todas as disciplinas e atividades práticas constam do horário semanal do aluno que se encontra anexado ao PEI”.</p> <p>“A aluna ..., nº ..., sofre de perturbação de ansiedade, especialmente em situações exteriores ao seu controlo emotivo, intrapsíquico e pessoal, associado ao seu grave deficit cognitivo, amplamente reforçado pela ausência de estimulação sociofamiliar. Apresenta um tempo de atenção/concentração curto, relativamente com os alunos da mesma faixa etária cronológica e escolar, manifestando graves dificuldades em matéria de orientação, atenção/concentração, compreensão e reprodução do conhecimento de acordo com um processo organizado de prioridades, não focalizando a sua atenção no essencial conteúdo. No sentido de se adequar o processo de ensino aprendizagem, esta aluna beneficia das medidas educativas do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro: a) Apoio pedagógico Personalizado, e) Currículo Específico Individual, e f) Tecnologias de Apoio. Ao nível das áreas curriculares e não curriculares irá frequentar, Ciências de Físico Química, Educação Física, Educação Visual, Pintura, e EMRC. Formação Cívica e Área de Projeto para além de outras, como natação, olaria, Apoio do Ensino Especial (Língua Portuguesa e Matemática funcional) terapia da fala, intervenção psicológica, nestes últimos apoios beneficiará se houver pessoal para tal intervenção. Para o desenvolvimento de componente vocacional, propõe-se que a ... frequente as aulas práticas, nas instalações da escola(cantina, reprografia, área que vai de encontro aos interesses e expectativas da aluna. Nesse sentido, o professor de Ensino Especial e a Diretora de turma já formalizaram o pedido ao Vogal</p>

	<p>Todas as disciplinas e atividades práticas constam do horário semanal da aluna que se encontra anexado ao PEI. É de realçar que esta aluna no ano anterior esteve inserida em turma de PCA, mas no final do ano letivo passou a ser inserida no decreto lei3 de Janeiro de 2008”.</p> <p>“Identificação dos aspetos facilitadores e inibidores da aprendizagem na Turma: Os alunos com NEE que são(...) usufruem de PEI, que facilita a sua aprendizagem”.</p>
8g	<p>No item <i>Identificação dos casos merecedores de atenção de educativa Especial</i> apresenta-se um quadro caraterizador com nome do decente de EE, data de início de apoio, diagnóstico, medidas, referencia à tarefa, pontos fracos “Aluna totalmente dependente do adulto; sem comunicação verbal e sem controlo de Esfíncteres” e pontos fortes “Ao nível da comunicação não linguística, evidencia expressões faciais de conteúdo, conforto, desconforto e de dor. Consegue dirigir os olhos para um estímulo luminoso, apresentado no seu campo de visão; segue os movimentos de pessoas na sala; segue um som movendo a cabeça; reage positivamente a massagens e carícias”</p> <p>Só é feita referência relativamente a uma aluna.</p>
8h	<p>“Aluno ao abrigo DL nº3/2008: Beneficia das medidas educativas do art. 16º do DL nº3/2008: a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações Curriculares Individuais; d) Adequações no Processo de Avaliação; f) Tecnologias de apoio”</p> <p>“20 DEZ 10 - A docente da Educação Especial, por solicitação do aluno, colocou a proposta para este realizar tarefas no bar dos alunos. Relativamente à aula de Ciências Naturais, por proposta da professora da disciplina em colaboração com a docente da Educação Especial e devido ao curto período de concentração que o aluno apresenta, irá frequentar apenas os primeiros 45 minutos da aula. Proposta da professora da Educação Especial: efetuar-se, através de consulta médica, uma reavaliação da medicação que o aluno toma na medida em que, particularmente da parte da tarde, o aluno está particularmente agitado o que dificulta a sua adesão às atividades propostas”.</p> <p>“23 FEV 11 - A professora da Educação Especial comunicou que o ..., acompanhado pelo pai e pela própria, no dia 14 de Fevereiro teve uma consulta de Desenvolvimento, no Hospital Tendo em conta o comportamento do aluno, a Dr.ª ... alterou-lhe a medicação. Assim para além da Ritalina 40 mg ao pequeno-almoço faz mais 10 mg de Rubifen após o almoço. Contudo, até ao momento, ainda não se constata grandes melhorias. Em consequência dos comportamentos desajustados e da falta de suporte familiar, a Dr.ª ...referiu que é de especial importância que este aluno tenha acompanhamento psicológico, uma vez que se constata que o ... regrediu face ao ano anterior a nível comportamental e social. A médica ficou de enviar uma carta ao Encarregado de Educação para que se criem as condições para a implementação desse apoio.</p> <p>“12 ABR 11 - Nos dois tempos letivos que antecedem as aulas de natação, o ... frequenta aulas de Educação Tecnológica, integrado no 8º ..., visando o desenvolvimento da motricidade. O aluno foi assíduo, realizou as atividades propostas, revelando uma boa integração no grupo-turma. A médica que acompanha o aluno nas Consultas de Desenvolvimento, através de relatório enviado ao Encarregado de Educação, a ser encaminhado para o Diretor de Turma, enfatizou a necessidade de o ... ter continuidade de um apoio educativo de carácter específico, sistemático e personalizado (que usufruiu no ano letivo transato) dadas as suas limitações significativas ao nível cognitivo, ao nível da atividade e participação decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente. Assim, o Diretor de Turma enviou o supra mencionado relatório para os Serviços de Psicologia e Orientação do Agrupamento com vista à implementação do apoio recomendado. Aguarda-se resposta à solicitação efetuada.</p> <p>_ Área Vocacional: Reprografia, na Biblioteca e no Bar dos Alunos; _ Frequência das aulas de natação, no âmbito do Desporto Escolar; _ Frequência de aulas de Educação Tecnológica, integrado no 8º (antecedendo as aulas de natação); _ Acompanhamento pelo psicólogo do Agrupamento de Escolas no 3ºP; _ O acompanhamento familiar deste discente não é o suficiente face às suas características; _ Ler relatório circunstanciado, 3ºP, 2010/11; _ Transita para o 9º ano em 2010/11”.</p> <p>“2009/10 (...) - É um aluno abrangido pela alínea e) “Currículo específico Individual” do Decreto-Lei nº 3/20087 de Janeiro, com um horário de acordo com as atividades em contexto de turma, apoio por parte de educação especial, áreas de complemento curricular e área vocacional; - É um aluno com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente: apresenta limitações significativas na atividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, fundamentalmente em domínios que exijam memorização, atenção, concentração, capacidade de associação de ideias, conceptualização e generalização das várias aprendizagens e conceitos, resultantes de problemas ao nível das funções mentais globais e específicas; - Foi seguido nas consultas de Desenvolvimento do HST de Viseu - É medicado com ritalina uma vez que apresenta um quadro de Perturbação de Défice de Atenção e Hiperatividade; - Revela pouca auto-estima e fraca autonomia, ao nível das aprendizagens; - O aluno manifesta frustração quando não é “o centro das atenções”; - O aluno manifesta comportamentos pouco adequados e ajustados aos diferentes contextos, denotando-se uma falta de auto regulação dos mesmos, estando a ser acompanhado semanalmente, e em contexto escolar, a nível psicológico, pela Dra. ... da Equipa ...; - Para o desenvolvimento duma componente prática, que vai ao encontro dos interesses e expectativas do aluno, propõe-se que o mesmo frequente as aulas práticas de Jardinagem do Curso de Educação e Formação – turma ... do 8º ano. Nesse sentido, a Professora de Educação Especial e a Diretora de Turma formalizarão o pedido ao Senhor Diretor. Ao nível das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares irá frequentar: Geografia, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, História, TIC, Educação Física, Pintura, Educação Visual, Educação Tecnológica e Formação Cívica”.</p> <p>“ Identificação dos aspetos facilitadores e inibidores da aprendizagem na Turma - Aspetos inibidores da aprendizagem: Heterogeneidade da turma: turma constituída por alunos com três proveniências diferentes relativamente ao ano transato; alunos com expectativas díspares; alunos com necessidades educativas muito específicas - 3 ao abrigo DL nº3/2008; 2 alunos retidos; 5 alunos com retenção no 7º ano; 2 alunos com transição de PCA para percurso regular”.</p>
	<p>“Portador de Trissomia 21. Aluno ao abrigo do DL 3/2008, beneficiando do art.16, alíneas a), e), f). Relativamente ao aluno ..., número ..., foi aprovado o horário das suas atividades proposto pela Docente do Ensino Especial, Dr.ª ... e que</p>

8i	<p>consta no início deste documento. Irá frequentar o ... duas vezes por semana, terças e quintas-feiras, das 9h às 16h, a começar no próximo dia 21 de Outubro. Está integrado no CAO nas áreas de Informática, Reciclagem e Pintura. Em reunião tida com a Psicóloga do instituto ..., Dr.ª ..., foi sugerido à docente de Ensino especial que o ..., ao completar 15 anos, o que acontecerá em Novembro próximo, deveria ser inscrito na ... para posterior avaliação do seu perfil, a decorrer no final do ano letivo. Tal facto servira para verificar a viabilidade de o ... fazer uma formação profissional para aproximação ao mundo do trabalho. Caso tal possibilidade não se verifique haverá lugar para outras hipóteses como sejam o seu encaminhamento para o CAO da ... ou do ...”.</p>
8j	<p>No item <i>Identificação dos casos merecedores de atenção de educativa Especial</i> apresenta-se o nome, medidas, resumo da história escolar “O ... iniciou o seu percurso escolar, com a sua entrada no jardim de Infância ... na ... no ano letivo de 1996/97, o qual frequentou durante três anos letivos. O aluno foi sinalizado e encaminhado pelo J.I. no ano letivo 98/99 muito embora as primeiras consultas tenham vindo a ter lugar no ano 2000, já a frequentar o 1º ano de escolaridade da E.B 1 de Deste modo, o ... nesse ano letivo iniciou todo o processo de encaminhamento para no ano letivo seguinte vir a usufruir do apoio da Educação Especial. É a partir do ano letivo 2000/01 que o ... começa a usufruir de apoio educativo, sendo considerado um aluno com necessidades educativas especiais ao abrigo do Decreto – Lei nº 319/91 de 23 de Agosto art.º 2º alínea i) currículo escolar próprio. Nos anos letivos seguintes foi-lhe interrompido o apoio, pois não foi colocado nenhum professor de apoio naquela escola, muito embora tenha continuado a usufruir de um programa adaptado. No 4º ano voltou a usufruir do apoio de professor de Educação Especial continuando a beneficiar de plano e programa educativo adaptado às suas necessidades. No 5º ano de escolaridade continua ao abrigo do decreto-lei supracitado art.º 2º alíneas g, h, e i. No ano letivo 2004/2005 frequentou o 5º ano de escolaridade com aproveitamento tendo sido abrangido pelo decreto - lei 319/91 alínea i – Currículo Escolar Próprio, tendo tido apoio pedagógico acrescido nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. No ano letivo 2005/ 2006, 2006/2007 e 2007/2008 o aluno não foi avaliado por falta de elementos (abandono escolar) tendo os respetivos diretores de Turma, o Órgão de Gestão e inclusivamente a Comissão de Proteção de Menores promovido várias démarches no sentido de evitar o abandono escolar, tendo sido tal trabalho infrutífero. No ano letivo 2009/2010 o aluno, nas aulas, mostrou-se muito responsável e assíduo, realizando com empenho as tarefas propostas. Após a avaliação feita pelos responsáveis pela supervisão das atividades, pela supervisão do estágio e pelo Conselho de Turma, considerou-se que o discente deverá continuar a beneficiar das medidas constantes no referido ponto”.</p> <p>“Este tipo de informação aparece referida em todas as atas ao longo do ano, mas por conversa com o professor de educação Especial no final do ano a ... apresentou muitas faltas no sítio onde lhe tinham arranjado estágio de tal maneira que a empresa prescindiu dos serviços do aluno. Neste ano letivo o ... encontra-se a “estagiar” no bar da escola e por conselho do ... assinei uma autorização para que o ... pudesse frequentar a parte prática do curso de formação de Hotelaria que é ministrado na escola. O Conselho de Turma deve dar o seu parecer quanto a esta situação”.</p>
9l	<p>Não há qualquer referência neste item.</p>
9m	<p>“Identificação/caracterização pormenorizada dos casos merecedores de atenção educativa especial: Aluna de NEE de carácter permanente, abrangida pelo Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, alíneas: a) Apoio pedagógico personalizado (1- Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma ao nível da organização, do espaço e das atividades; 2- Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; 3- Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos; 4- Reforço e desenvolvimento de competências específicas); e) Currículo específico individual (Plano Individual de Transição- PIT); f) Tecnologias de apoio. A aluna frequenta na turma as disciplinas de EF, Pintura, EA, FC e TIC.</p> <p>CT de 21/12/2011: Foi feita a avaliação do CEI e deliberado não introduzir qualquer alteração às medidas propostas.</p> <p>CT de 03/03/2011: Na disciplina de Educação Física está normalmente integrada, em Pintura está mais motivada e trabalhadora, poderá vir a melhorar. Em Orientação Vocacional a aluna não consegue acompanhar, copia, no entanto, a nível de comportamento melhorou, sendo positivo o facto de estar integrada nesta turma.</p> <p>CT de 11/04/2011: Foi deliberado não introduzir qualquer alteração às medidas propostas, no entanto, a ... terá de se empenhar mais para ultrapassar as suas dificuldades a TIC. A EF tem deteriorado o seu comportamento, especialmente no que concerne ao saber-estar no espaço de aula, não perturbando, contudo, o funcionamento da disciplina. De acordo com o ponto 17.6, do despacho normativo 7/2011 a ... não realizará exames nacionais a L. Portuguesa nem a Matemática, obedecendo a sua avaliação ao definido no seu PEI.</p> <p>CT de 09/06/2011: Foi elaborado o relatório circunstanciado, sendo que, em relação aos resultados escolares e ao seu desenvolvimento biopsicossocial, se registou uma evolução bastante significativa no desenvolvimento global da aluna. Daí o sucesso alcançado pela ... a nível das competências definidas no seu PEI. A aluna beneficiou de um Plano Individual de Transição, na lavandaria da ..., onde realizou atividades para a aquisição de experiências de trabalho conducentes a uma integração profissional e procedeu de modo adequado nas relações estabelecidas na Lavandaria, atingindo, na sua maioria e sem dificuldades, os objetivos propostos no seu PIT. Concluiu o 9º ano de escolaridade com certificação de equivalência à escolaridade obrigatória. No âmbito do Decreto-Lei 3/2008, a aluna irá prosseguir estudos de acordo com as medidas já implementadas”.</p>
9n	<p>“Aluna das NEE, com Trissomia 21. Revela dificuldades na realização das tarefas mas é persistente, qualquer preocupação provoca-lhe ansiedade, apresenta dificuldades de abstração. Estratégias: Solicitar com frequência a sua participação. A aluna está sujeita a um Plano Individual de Transição, cuja componente profissional funciona em regime de protocolo no Salão de Cabeleireiro A aluna desenvolve, com a respetiva colaboração, das operacionais, atividades práticas, no espaço escola: Biblioteca e Reprografia Escolar”.</p>
9o	<p>“Está integrado no Regime Educativo Especial pelo Dec. Lei 3/2008 o aluno n.º... - (...) Assim este aluno irá beneficiar do apoio direto da equipa de Educação Especial num total de 2 blocos de 90 min., às segundas-feiras (das 15h30 às 17h), sextas-feiras (das 11h55 às 13h), e um tempo de 45 min. às terças-feiras, sendo que o aluno frequentará, de acordo com o horário da turma, as restantes disciplinas à exceção de Francês, Ciências Físico-químicas, Área de Projeto e Formação Cívica. O aluno em relação à disciplina de Ciências Naturais frequentará sempre o mesmo turno. Irá usufruir de terapia da fala, 45 min. semanais, e do apoio por parte da ... às segundas-feiras (das 8h30 às 9h30). Em relação ao PIT (artigo 14) o aluno dará continuidade ao iniciado no ano letivo transato, na ... às quintas-feiras (das 10h15 às 12h30) e às</p>

	sextas-feiras (das 8h30 às 11h30) (ver Acta do Conselho de Turma, nº 1)”.
9p	<p>“Quanto às alunas com necessidades educativas especiais, o Conselho de Turma procedeu à implementação das medidas educativas relativamente a cada uma das alunas, tendo-lhe introduzido alguns reajustes. Quanto à aluna número ..., ..., que integra igualmente o Decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro alíneas a) apoio pedagógico personalizado, em que irá beneficiar de apoio direto da Educação Especial a qual vai privilegiar a Língua Portuguesa e Matemática Funcional, área de autonomia pessoal e social e área do desenvolvimento cognitivo; alínea e) Currículo Específico Individual em que as áreas académicas serão abordadas de forma funcional, reforçando todas as aprendizagens de carácter prático, promovendo a aquisição de competências específicas e a autonomia da aluna nos diferentes ambientes em que vive; e alínea f) Tecnologias de apoio. Vai beneficiar ainda de um plano individual de transição (PIT), na creche ... da ..., num total de duas manhãs por semana. Foi ainda solicitado um suplemento alimentar para a aluna, uma vez que apresenta graves carências económicas e uma supervisão nos banhos da aula de Educação Física, podendo até trocar de roupa, sempre que necessário, vestindo uma roupa lavada, fornecida pela escola, assim como produtos de higiene pessoal, para que a aluna tome sempre banho, pois apresenta-se de uma forma muito descuidada, revelando pouca higiene. O Conselho de Turma achou importante que a aluna mantivesse o acompanhamento dos Serviços de Psicologia, que já vinha a usufruir em anos letivos anteriores (...) Todos os documentos referentes às alunas com necessidades educativas especiais encontram-se no seu processo individual”.</p>
PCT	C – Objetivos e Opções Educativas
7a	<p>“- Identificar os diferentes ritmos de aprendizagem e as necessidades educativas; - Diversificar as estratégias de intervenção; - Proporcionar a inclusão educativa e social das crianças e jovens com necessidades educativas especiais com deficiências e incapacidades que limitam significativamente a sua atividade e participação (...) ”.</p>
7b	Não há qualquer referência neste item.
7c	<p>“- Identificar diferentes ritmos de aprendizagem; - Estimular a uma participação ativa, incentivando os que revelam mais dificuldades; - Promover a integração de alunos com N.E.E.; - Promover o respeito pelo outro e pela diferença (...) ”.</p>
7d	<p>“- Incrementar tarefas de acordo com as dificuldades e estilos de aprendizagem dos alunos; - Promover uma escola inclusiva, em que a equidade educativa provém da gestão da diversidade (...) ”.</p>
7e	<p>“- Respeitar a diversidade cultural, religiosa, sexual ou outra; - Estabelecer uma metodologia personalizada de trabalho e aprendizagem (...) ”.</p>
8f	<p>“- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados (...) ”.</p>
8g	<p>“- Adequar as estratégias de ensino às características dos alunos, explorando as suas motivações e interesses; - Contribuir para a igualdade de oportunidades (...) ”.</p>
8h	<p>“-Desenvolver competências que facilitem a inclusão de todos os alunos; -Proporcionar a inclusão educativa e social dos alunos com necessidades educativas e com deficiências e incapacidades que limitam significativamente a sua atividade e participação; -Desenvolver competências que permitam a resolução dos problemas de aprendizagens diagnosticados (...)”.</p>
8i	<p>“- Proporcionar a inclusão educativa e social das crianças e jovens com necessidades educativas especiais; - Corresponsabilizar os Encarregados de Educação no processo educativo dos seus educando; - Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados (...) ”.</p>
8j	<p>“- Obter sucesso educativo do maior número possível de alunos (...) ”.</p>
9l	<p>“- Contribuir para que as aprendizagens dos alunos da turma, sejam organizadas e geridas adequadamente às suas necessidades; - Integrar educativa e socialmente os alunos com NEE (...) ”.</p>
9m	<p>“-Identificar diferentes ritmos de aprendizagem para adequar a prática educativa à particularidade dos alunos, implementando atividades de apoio e de desenvolvimento nas várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares; - Promover o respeito pelo outro e pela diferença, bem como a integração educativa e social dos alunos com NEE; - Solicitar e responsabilizar os Pais/EE em todas as atividades inerentes ao processo ensino-aprendizagem. - Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados; - Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, adequados às diferentes formas de aprendizagem; - Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, adequados às diferentes formas de aprendizagem; -Implementar a estratégia de reforço pela positiva valorizando os pequenos sucessos dos alunos com mais dificuldades (...) ”.</p>
9n	<p>“- Solicitar o envolvimento/acompanhamento do E.E. nas tarefas/atividades escolares através da verificação dos T.P.C., caderno diário, fichas de trabalho e avaliação; - Fomentar e aprofundar o diálogo com o educando sobre a importância da escola e a responsabilização pelos atos/atitudes</p>

	do seu educando (...)”.
9o	<p>“- Identificar os diferentes ritmos de aprendizagem e as necessidades educativas;</p> <p>- Implementar pedagogia diferenciada face a facilidades e dificuldades de aprendizagem;</p> <p>- Promover o respeito pela diversidade cultural, identidade nacional e direitos humanos;</p> <p>- Reconhecer e valorizar o papel do aluno como cidadão no seu país, na Europa e no Mundo (...)”.</p>
9p	<p>“- Identificar diferentes ritmos de trabalho e aprendizagem;</p> <p>- Implementar pedagogia diversificada de acordo com os diferentes ritmos de aprendizagem (...)”.</p>
PCT	<p style="text-align: center;">D – Opções Curriculares Disciplinares (2.Diferenciação pedagógica)</p>
7a	Não há qualquer referência neste item aos <i>alunos</i> . Referencia só aos alunos com Adaptações curriculares.
7b	“Aplicação das alíneas definidas para os dois alunos, ao abrigo do artigo 16 do DL 3/2008, propostos na reunião de avaliação do 3º período do ano letivo transato e ratificadas pelo presente Conselho de Turma, na reunião de avaliação Intercalar, a saber: ... e ...”
7c	Não há qualquer referência neste item.
7d	<p>“A aluna, com NEE, terá um horário específico (aprovado no Conselho de Turma de 6 de Outubro de 2010 e em vigor desde a mesma data) no qual constam as seguintes áreas curriculares: Autonomia pessoal e social (2 tempos de 45 minutos), Desenvolvimento Cognitivo (3 tempos de 45 minutos), Formação Cívica (1 tempo de 45 minutos), Área Vocacional (2 tempos de 45 minutos), Estudo Acompanhado (2 tempos de 45 minutos) e Área Projeto (2 tempos de 45 minutos) e as disciplinas de Educação Física (3 tempos de 45 minutos), Educação Moral e Religiosa Católica (1 tempo de 45 minutos), História (1 tempo de 45 minutos), Português funcional (2 tempos de 45 minutos) Matemática funcional (2 tempos de 45 minutos), Espanhol (1 tempo de 45 minutos), Português (2 tempos de 45 minutos), Educação Tecnológica e Pintura, estas duas últimas enquanto disciplinas semestrais, (2 tempos de 45 minutos). Também usufruirá de tratamento de reabilitação (terapia ocupacional e terapia da fala no ...), às sextas-feiras de manhã, das 8h 30min às 13h 25 min (...).</p> <p>O Projeto Educativo Individual, bem como o Currículo Específico Individual da aluna foram revistos pela Diretora de Turma, o Professor da Educação Especial e a Encarregada de Educação, que concordou com as medidas educativas a aplicar, em reunião de 15 de Novembro de 2010. O mesmo foi homologado pela Comissão Administrativa Provisória das Escolas de ... no Conselho Pedagógico do mês de Novembro. Salienta-se a fraca assiduidade da aluna devido a problemas de saúde”.</p> <p>“Na avaliação sumativa do 2.º período, a aluna obteve avaliação qualitativa de Satisfaz nas áreas curriculares de Área Projeto, Português Funcional, Matemática Funcional, Autonomia pessoal/ social, Desenvolvimento Cognitivo, Educação Visual, Educação Física, História e Espanhol. Nas restantes áreas curriculares, Formação Cívica, Estudo Acompanhado, Educação Moral Religiosa Católica e Pintura obteve Satisfaz Bem. Perante os resultados, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, os professores decidiram continuar a operacionalizar as medidas propostas no Programa Educativo Individual da aluna, conforme plasmado no documento intitulado “Acompanhamento do Programa Educativo”. Neste período, a aluna melhorou a sua assiduidade nas áreas curriculares que frequenta, com exceção de Educação Física, devido a problemas de saúde e pessoais”.</p> <p>“Na avaliação do 3.º período, a aluna obteve avaliação qualitativa de Satisfaz nas áreas curriculares de Área Projeto, Estudo Acompanhado, Português Funcional, Matemática Funcional, Educação Visual, Educação Física, Educação Tecnológica, História e Espanhol. Nas restantes áreas curriculares, Autonomia pessoal/ social, Desenvolvimento Cognitivo, Formação Cívica, Educação Moral Religiosa Católica e Pintura obteve Satisfaz Bem. Perante os resultados, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, os professores decidiram continuar a operacionalizar as medidas propostas no Programa Educativo Individual da aluna, conforme plasmado no documento intitulado <i>Relatório Circunstanciado</i>”.</p>
7e	Não há qualquer referência neste item.
8f	“Os alunos ... terão as medidas e metodologia inerente ao seu PEI”.
8g	Neste item apresenta-se um quadro de caracterização com diagnóstico, medidas e modalidade de apoio de Educação Especial.
8h	“N.º ..., ... (aluno ao abrigo DL nº3/2008 – PEI/CEI): Áreas Curriculares que fazem parte da estrutura curricular comum: Pintura, Educação Tecnológica, Educação Visual, Educação Física, EMRC (avaliação quantitativa); Áreas Curriculares Não Disciplinares: Área de Projeto e Formação Cívica; Áreas Curriculares que não fazem parte da estrutura curricular comum: L. Portuguesa Funcional, Matemática Funcional, Autonomia Pessoal/Social, Desenvolvimento cognitivo, História, Geografia e Ciências Naturais (avaliação qualitativa)”.
8i	“Abrangido pelo DL 3/2008, artigo 16º, alíneas a) Apoio Pedagógico Personalizado: Disciplinas – ;e) Currículo Específico Individual; f) Tecnologias de Apoio. Frequência do CAO no ... 2 vezes por semana (3º e 5ª feiras) das 9h às 16h a iniciar no dia 21 de Outubro de 2010. Terapia da Fala- 45m semanais com o Terapeuta do Agrupamento. Aguarda ser chamado para sessões de Psicomotricidade no Centro de Reabilitação do Hospital de”

8j	Não há qualquer referência neste item.
9l	“No caso do aluno número ..., ... e do número ..., serão elaboradas planificações adaptadas as várias disciplinas como consta no PEI dos discentes. O Conselho de Turma refletiu sobre a definição de estratégias para os alunos desta turma, e decidiu-se implementar as estratégias consideradas necessárias e oportunas às situações que se forem evidenciando”.
9m	“As áreas académicas serão abordadas de uma forma funcional, reforçando todas as aprendizagens de carácter prático, promovendo a aquisição de competências específicas e a autonomia da aluna, nos diferentes ambientes em que vive. Promover, sempre que seja possível, em contexto de turma, ou em contexto de ensino especial, a análise de “comportamentos-modelos” para determinadas situações, promovendo desta forma, o desenvolvimento do seu sentido de responsabilidade e fomentando a formação de uma autoimagem e de um auto conceito positivos”.
9n	Não há qualquer referência neste item.
9o	Não há qualquer referência neste item.
9p	“Adequação da prática educativa à singularidade dos alunos, implementando se possível atividades de apoio e de desenvolvimento nas várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Aferição de critérios na elaboração e correção de trabalhos de modo a que todos os alunos se expressem com rigor nas várias áreas do conhecimento”.
PCT	F – Relação Escola – Família
7a	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar e apoiar o envolvimento e acompanhamento dos pais e encarregados de educação no processo ensino-aprendizagem, na assiduidade e comportamento dos seus educandos; - Corresponsabilizar os pais / encarregados de educação na organização/orientação do aluno e corresponsabilização dos mesmos no cumprimento das tarefas escolares; - Utilizar a caderneta do aluno como forma de comunicação entre Professores da Turma e o Encarregado de Educação; - Envolvimento dos Encarregados de Educação nos vários Planos a serem implementados (...)”.
7b	“- Solicitar um maior envolvimento e acompanhamento por parte do Pais/Encarregados de Educação nas tarefas escolares dos seus educandos (...)”.
7c	<ul style="list-style-type: none"> - Corresponsabilização e envolvimento dos pais/EE no processo ensino/aprendizagem; - Utilização da caderneta escolar como principal elo de comunicação Escola/EE (...)”.
7d	<ul style="list-style-type: none"> - Na pessoa da Diretora de Turma, e em contactos com os Encarregados de Educação, sublinhar o papel fundamental e insubstituível dos pais e encarregados de educação na vida dos seus educandos, pelo que devem estar atentos ao percurso escolar daqueles, principalmente dos que apresentam maiores dificuldades; - Corresponsabilizar as famílias nas opções a tomar relativamente ao percurso escolar dos seus educandos; - Salientar a importância da caderneta escolar, como meio de comunicação com os docentes, bem como o contacto regular com a Diretora de Turma (...)”.
7e	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a participação dos E.E no processo educativo; - Dinamização de reuniões ajustadas ao perfil dos mesmos e que contemplem estratégias de participação e valorização dos E.E.; - Valorização do papel do E.E. no acompanhamento responsável da vida escolar do seu educando; - Promover a utilidade da caderneta do aluno como veículo de informação (...)”.
8f	<ul style="list-style-type: none"> - Uso da caderneta escolar como elo de ligação entre a Escola e a família; - Envolvimento Pais/Encarregados de Educação na organização/orientação do aluno e corresponsabilização dos mesmos nas tarefas escolares; - Envolvimento dos Encarregados de Educação nos vários Planos a serem implementados (...)”.
8g	<ul style="list-style-type: none"> - Uso da caderneta escolar como elo de ligação entre a Escola e a Família; - Envolvimento Pais/Encarregados de Educação na organização/orientação do aluno e corresponsabilização dos mesmos nas tarefas escolares; - Participação dos Encarregados de Educação em reuniões e noutros contactos com o Diretor de Turma; - Envolvimento dos Encarregados de Educação nos vários Planos a serem implementados (...)”.
8h	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação na organização/ orientação do aluno e cor- responsabilização dos mesmos nas tarefas escolares; - Uso da caderneta escolar como elo de ligação entre a Escola e a Família (...)”.
8i	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar e apoiar o envolvimento e acompanhamento dos pais e encarregados de educação no processo ensino – aprendizagem dos seus educandos; - Reunir com os pais e encarregados de educação sempre que as situações e o acompanhamento do processo educativo assim o exijam; - Utilizar a caderneta do aluno como forma de comunicação entre os professores da turma e o Encarregado de Educação (...)”.

8j	<p>“- Uso da caderneta escolar como elo de ligação entre a Escola e a Família;</p> <p>- Envolvimento Pais/Encarregados de Educação na organização/orientação do aluno e corresponsabilização dos mesmos nas tarefas escolares;</p> <p>- Envolvimento dos Encarregados de Educação nos vários Planos a serem implementados (...)”.</p>
9l	<p>“- Realce ao papel a ser desempenhado pela caderneta escolar do aluno como meio privilegiado de comunicação - Escola/família e do acompanhamento do dia-a-dia na Escola (...)”.</p>
9m	Não há qualquer referência neste item.
9n	Não há qualquer referência neste item.
9o	Não há qualquer referência neste item.
9p	<p>“- Fomentar a participação dos pais e Encarregados de Educação em todas as ações e parcerias que a escola possa promover (...)”.</p>
PCT	Alterações ao PCT
7a	<p>Item D – Opções Curriculares Disciplinares: “A Planificação da aluna número ..., ..., à disciplina de Educação Física foi reformulada. (Ver em anexo)”.</p> <p>Item G - Ligação à comunidade: “No dia sete de Junho do corrente ano, realizou-se uma Visita de Estudo ao ..., para os alunos com NEE, tendo participado a discente número ..., A referida visita foi organizada pelo grupo docente de <i>Educação Especial</i> e o almoço foi subsidiado pelo Projeto de Solidariedade”.</p> <p>Sem especificação de item a alterar: “Relativamente aos Programas Educativos Individuais dos alunos números ..., ...e..., não se efetuaram alterações às medidas educativas implementadas. O aluno número ..., ..., não fez inclusão na turma por se encontrar quase sempre doente. Combinou-se, em Conselho de Turma, que os alunos da turma fariam uma visita ao colega à Unidade de Multideficiência, em data a agendar”.</p>
7b	<p>Sem especificação de item a alterar: “A professora da Educação Especial deu a conhecer o horário da aluna número ..., ..., com Currículo Escolar Específico, o qual foi aprovado”.</p> <p>“... - Preenchimento da Ficha de Avaliação Periodal, e lidos os relatório da Terapia da Fala, do registo de avaliação da professora ... do Atelier de Olaria/Cerâmica, o registo de avaliação da Biblioteca da professora ... e o Plano de Acompanhamento do PEI”.</p> <p>“... - Preenchimento da Ficha de Avaliação Periodal e do Relatório Circunstanciado. Lidos os relatório de registo de avaliação da professora ... do Atelier de Olaria/Cerâmica, o registo de avaliação da Biblioteca da professora ... e o das aulas de Natação, os quais seguem em anexo ao Relatório Circunstanciado da aluna. A a aluna integrou uma visita de estudo ao ...organizada pelos professores da Educação Especial”.</p>
7c	<p>Item E – Atividades de Enriquecimento Curricular: “Educação Especial - o aluno, ... realizou uma visita de estudo ao ..., e à praia da ..., com os professores de Educação Especial, no dia sete de Junho. Com esta visita pretendeu-se sensibilizar os alunos das Necessidades Educativas Especiais para a importância dos afetos na nossa vida, e para a forma como nos relacionamos com os outros. Esta visita insere-se no âmbito do “ Projeto ...” e do “ Projeto ...”, desenvolvidos ao longo do ano letivo em colaboração com a biblioteca do Estabelecimento de ...”.</p> <p>Item J – Relatório de Avaliação Final: “(...) O Conselho de Turma, os docentes de Educação Especial, trabalharam em articulação, no sentido de alcançar os objetivos definidos no ponto C (...)”.</p>
7d	<p>Sem especificação de item a alterar: Apresentação do horário da aluna; referencia a critérios de avaliação específicos.</p> <p>Item E – Atividades de Enriquecimento Curricular: “No dia 7 de Junho de 2011, a aluna ..., número ..., realizou uma visita ao ..., em ..., dinamizada pelo grupo docente de Educação Especial; O professor de Educação Especial, em conjunto com a biblioteca do estabelecimento, desenvolveu as atividades “Hora do conto” e “Hora dos afetos”, que permitiram à ..., número ..., desenvolver determinadas competências sociocognitivas”.</p> <p>Item J – Relatório de Avaliação Final: “A equipa de trabalho, nomeadamente professores do Conselho de turma e de Educação Especial, trabalhou em articulação e colegialismo (pontos D, E e H), no sentido de alcançar os objetivos definidos no ponto C”.</p>

7e	<p>Sem especificação de item a alterar:</p> <p>“Problemas identificados: Foi elaborado o Programa Educativo Individual e Currículo Educativo Individual para o aluno ... – consta do processo do aluno. Foi elaborado o Programa Educativo Individual com as alíneas: a) Apoio Pedagógico Personalizado, b) Adequações Curriculares Individuais às disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, História, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Físico-Química, as restantes disciplinas não necessitavam de adequações curriculares e d) Adequações no Processo de Avaliação. Constan do processo da aluna (...).</p> <p>No conselho de turma de 21 de Dezembro de 2010, procedeu-se ao preenchimento do modelo de acompanhamento do PEI dos alunos (...) e ..., número Foi apresentada a avaliação do aluno ..., que frequenta a atividade prática na reprografia (elaborada em conjunto com a assistente operacional que o acompanha). Foi também apresentado o registo de avaliação referente à autonomia social/ pessoal (...):</p> <p>“Em relação ao ... foi efetuada a avaliação do período do seu Currículo Específico Individual tendo os docentes preenchido as respetivas apreciações descritivas. Foi igualmente entregue a avaliação da parte vocacional desenvolvida na reprografia e na biblioteca da escola (...).”</p> <p>“Em relação ao ... foi lido o relatório circunstanciado cujas medidas delineadas nas adequações do processo de ensino e de aprendizagem revelaram-se positivas pelo que não são propostas alterações ao Programa Educativo Individual. Foi efetuada a avaliação periodal do seu Currículo Específico Individual, tendo os docentes preenchido as respetivas apreciações descritivas. Foi igualmente entregue a avaliação da parte vocacional desenvolvida na reprografia e na biblioteca da escola. O professor de educação especial, em conjunto com a biblioteca da escola, desenvolveu algumas atividades, “hora do conto” e “hora dos afetos”, que permitiram ao ... desenvolver determinadas competências sócio cognitivas. No dia sete de Junho de dois mil e onze, realizou-se uma visita de estudo ao ..., em ..., organizada pelo grupo docente de educação especial. O projeto de solidariedade subsidiou o almoço dos alunos da escola ...(...)”.</p>
8f	<p>Item B – Identificação das Necessidades Educativas dos Alunos:</p> <p>“A aluna número ..., ... passou a beneficiar de apoio ao nível de terapia da Fala, pela equipa ...a partir do segundo período”.</p> <p>Item J – Relatório de Avaliação Final:</p> <p>“Os recursos humanos mobilizados foram os docentes do Conselho de Turma, professores das aulas de recuperação, Técnico do SPO, Grupo de Educação Especial, Equipa ..., funcionárias: da reprografia, da biblioteca, cantina. Clube de olaria, natação e cabeleireira e Encarregados de Educação”.</p>
8g	<p>Item G - Ligação à comunidade:</p> <p>“No dia 11 de Maio, em conjunto com a professora de Oficina de Teatro e com a professora ..., os alunos do 2º Semestre fizeram uma visita à sua colega ..., na Unidade de Multideficiência de.... Ai, na sua presença, a ..., embora possuía uma consciência muito limitada acerca da realidade, mostrou sinais de contentamento, enquanto os seus colegas, com a sua atitude magnânime, interiorizaram os valores da solidariedade e da inclusão. Fizeram uma pequena atuação para a colega de turma, dramatizando o poema <i>A Bailarina</i> de Cecília Meireles e a letra de uma canção de Sérgio Godinho intitulada <i>É tão bom!</i>”.</p>
8h	<p>Não há qualquer referência a Alterações do PCT.</p>
8i	<p>Sem especificação de item a alterar:</p> <p>“Aluno com NEE – ...: A docente de Educação Especial, ..., que acompanha o referido aluno mencionou que contactou os serviços de Fisioterapia/ Terapia Ocupacional do Hospital de ..., no sentido de acionar este tipo de acompanhamento para o ..., uma vez que já se encontrava em lista de espera desde Maio do ano passado. A este respeito, a responsável pelo serviço referenciado informou que o ... não será chamado brevemente por falta de capacidade de resposta do serviço em causa. No entanto, os mesmos serviços sugeriram que este tipo de apoio fosse prestado pela equipa do Centro de Recursos para a Inclusão, uma vez que existe protocolo entre a referida equipa e o Agrupamento de Escolas de ..., ao nível dos serviços de Psicologia. Relativamente ao ... foi ainda referido que, em sala de aula, com a docente do Ensino Especial, tem evidenciado maior abertura e empenho na realização das tarefas propostas. Ao nível da comunicação verbal, bem como ao nível atitudinal/comportamental tem evidenciado melhorias. Esta última informação é corroborada pela Diretora de Turma, que acompanha o ... na área de Formação Cívica e pela professora de Educação Física. A docente do Ensino Especial referenciou ainda que o ..., no ..., usufrui da área de Pintura e que vai envidar esforços, junto da instituição, no sentido de promover a articulação de atividades uma vez que neste semestre o ..., na escola, vai frequentar Pintura – no âmbito da Educação Artística (...)”.</p> <p>“Aluno com NEE, ..., n.º... - Análise do Relatório Circunstanciado: Quanto ao Relatório Circunstanciado do ..., foi referido que em relação às adequações no processo de ensino e de aprendizagem, as medidas delineadas revelaram-se positivas pelo que não são propostas alterações ao Programa Educativo Individual. Já o Terapeuta da Fala, cujo parecer integra aquele relatório, diz que considera benéfico que o aluno continue a beneficiar de apoio ao nível da terapia da fala no próximo ano letivo. Segundo informação da Encarregada de Educação, o ..., embora tenha sido proposto para acompanhamento ao nível da Psicomotricidade no Hospital de ... logo no início do ano letivo, só recebeu esse acompanhamento a partir de Maio depois de vários contactos realizados pela docente da Educação Especial junto da Coordenadora daqueles serviços. Segundo informação desta, este aluno só terá este tipo de apoio até ao mês de Agosto, uma vez que os serviços estão sobrelotados. Assim sendo, o Conselho de Turma considerou de vital importância que este aluno continue a beneficiar deste tipo de acompanhamento, ainda que seja ao nível da escola, no próximo ano letivo”.</p> <p>“Visitas de Estudo dos alunos com NEE: No dia sete de Junho, o ..., número ..., realizou uma visita de estudo ao ... em ... e praia da ..., acompanhado pelos professores de Educação Especial. Com esta visita pretendeu-se sensibilizar os alunos (com NEE) para a importância dos afetos na nossa vida, e para a forma como nos relacionamos com os outros. Esta visita inseriu-se no Projeto ... e no Projeto .. desenvolvidos ao longo do ano letivo em colaboração com a Biblioteca do estabelecimento ...”.</p>

	<p>Item J – Relatório de Avaliação Final:</p> <p>“ (...) contou-se com a colaboração dos vários parceiros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a saber, os docentes do Conselho de Turma; pais/encarregados de educação; Docente do Ensino Especial; Técnico dos SPO (...). A relação de todo o grupo com o aluno com Necessidades Educativas Especiais foi muito salutar contribuindo todos eles para que a integração e a socialização do (...) fosse a mais positiva e benéfica possível (...). Quanto ao trabalho desenvolvido com a docente do Ensino Especial e do Técnico dos SPO sempre se desenvolveu de forma articulada e empenhada na minimização das dificuldades no sentido de ir ao encontro das necessidades dos alunos envolvidos”.</p>
8j	Não há qualquer referência a Alterações do PCT.
9l	Não há qualquer referência a Alterações do PCT.
9m	<p>Item J – Relatório de Avaliação Final:</p> <p>“Os outros dois alunos de NEE estiveram bem integrados. Os serviços de Psicologia da escola trabalharam de perto com o CT. (...) a ... foi seguida pela equipa ..., a solicitação da Encarregada de Educação após situação vivida com o Psicólogo da escola durante uma sessão de observação psicológica. O CT teve sempre o apoio incondicional da docente de Educação Especial (...). Dos alunos NEE que concluíram o ensino básico, (...) a ... irá frequentar o ensino secundário integrada num projeto de inclusão de alunos com CEI”.</p>
9n	Não há qualquer referência a Alterações do PCT.
9o	<p>Sem especificação de item a alterar:</p> <p>“Em relação ao aluno ..., abrangido pelo DL 3/2008 de 7 de Janeiro, alíneas a), e) e f), concluiu o 9º ano de escolaridade com certificação de equivalência à escolaridade obrigatória. De acordo com o estipulado no Artigo 13.º do Decreto – Lei 3/2008, de 7 de Janeiro e ponto 1 do Artigo 31.º A da Lei 21/2008, de 12 de Maio, foi elaborado o relatório circunstanciado, sendo que, em relação aos resultados escolares e ao seu desenvolvimento biopsicossocial, registou-se uma evolução significativa no desenvolvimento global do aluno. Daí o sucesso a nível das competências definidas no seu PEI. O aluno beneficiou de um Plano Individual de Transição, plano curricular com uma vertente de carácter mais prático, com aprendizagens de índole vocacional, como preparação de valências pré-profissionais, na Pastelaria ..., onde realizou atividades para a aquisição de experiências de trabalho conducentes a uma integração profissional e procedeu de modo adequado nas relações estabelecidas na pastelaria, atingindo, na sua maioria, os objetivos propostos no seu PIT. A avaliação do mesmo foi efetuada em documento próprio (artigo 14º do referido decreto) ”.</p>
9p	<p>Item J – Relatório de Avaliação Final:</p> <p>“Mantive o contacto permanente com os Encarregados de Educação. (...) Coordenei, juntamente com a professora do Ensino Especial, todo o processo evolutivo das alunas com necessidades educativas especiais. (...) Estive sempre disponível para cooperar com o serviço de SPO da escola. (...) Devo também salientar o papel da professora do Ensino Especial, ..., que também mostrou sempre disponibilidade em ajudar, principalmente no que diz respeito aos documentos referentes às alunas com necessidades educativas especiais”.</p>

**Grelha de Análise e Registo da Referência, nas Atas do CT,
aos Alunos e ao seu Processo Educativo**

[illegible]

Registo Descritivo da Referência, nas Atas do CT, aos Alunos e ao seu Processo Educativo

Atas	7a (2 alunos)
1	Foi apresentada pelos docentes de EE a caracterização dos dois alunos (diagnóstico clínico). Pode ler-se “foi feita a identificação/caracterização pormenorizada dos casos merecedores de educação especial (...) o professor ... leu a caracterização”. Relativamente ao <i>aluno</i> ..., foram apresentadas pelo docente de EE as medidas previstas para o presente ano, o horário, as disciplinas que irá lecionar, o horário e o local onde fará a sua experiência prática. Relativamente ao <i>aluno</i> ... pode ler-se “este ano o ...deve continuar a participar em atividades da turma sempre que possível”.
2	“(...) procedeu-se ao preenchimento do modelo de acompanhamento do PEI (...) tendo o Conselho de Turma concluído pela eficácia dos respetivos Planos, não havendo necessidade de serem alteradas as medidas”. “(...) foi analisado o documento relativo à atividade prática da aluna”. “(...) deslocaram-se à escola os encarregados de educação dos alunos....para tomarem conhecimento e assinarem o PEI”.
3	“(...) procedeu-se ao preenchimento do modelo de acompanhamento do PEI (...) não se prevendo alterações às medidas educativas implementadas (...)”. “(...) foi efetuada a avaliação periodal da aluna com currículo específico individual (...) tendo todos os docentes preenchido as respetivas apreciações (...)”. “(...) por que questões de saúde, este período não foi possível a inclusão na turma do mas prevê-se que no próximo período (...)”.
4	“No que concerne aos alunos com necessidades educativas especiais foi lido o relatório circunstanciado (...) contendo os relatórios das aulas de apoio de Língua Portuguesa e Matemática (...)”. “Procedeu-se, de seguida, ao preenchimento da Ficha de Avaliação Periodal e do Relatório Circunstanciado da aluna ... O professor do Ensino Especial entregou os relatórios e registos de Avaliação da Reprografia (...) sendo que estes documentos seguem em anexo à ata”. “Relativamente ao aluno ...as docentes de ensino especial informaram os presentes, que foi elaborado o Relatório Circunstanciado do referido aluno, no qual não houve alterações nas medidas educativas estipuladas no PEI para o próximo ano letivo”. São descritas ainda nesta ata algumas atividades realizadas pelos docentes de educação Especial com estes alunos e uma atividade desenvolvida com um <i>aluno</i> com a turma

Nota: 1 - Primeira ata – Elaboração/Aprovação do Projeto Curricular de Turma

2 - Ata de avaliação do 1º período

3 - Ata de avaliação do 2º período

4 - Ata de avaliação do 3º período

Atas	7b (1 aluno)
1	“(...) quanto à aluna ... com currículo escolar específico (...) a diretora de turma deu a conhecer o Relatório Circunstanciado”. Refere-se ainda que a professora de EE deu a conhecer o horário que foi analisado e aprovado.
2	“(...) relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais, a docente de educação especial tomou conhecimento de algumas informações suplementares acerca do desempenho e dificuldades dos alunos ...”. “(...) procedeu-se ao preenchimento da Ficha de Avaliação Periodal da aluna...e foi lido o relatório do terapeuta da fala. Foi entregue o relatório de registo de avaliação (...) e o Plano de Acompanhamento do PEI”.
3	“(...) procedeu-se ao preenchimento da Ficha de Avaliação Periodal e a Ficha de Acompanhamento do PEI (...)”. “(...) foi lido o relatório de registo de avaliação (...)”.
4	“(...) procedeu-se ao preenchimento da Ficha de Avaliação Periodal e do Relatório Circunstanciado da aluna....Foi entregue e lido o Relatório de Registo de Avaliação das Atividades de... e...”. É descrita ainda nesta ata uma atividade realizada pela docente de educação Especial com esta <i>aluna</i> no contexto do grupo de outros alunos com NEE.

Atas	7c (1 aluno)
1	“(...) neste ponto a diretora de turma ressaltou a situação dos alunos ao abrigo do Dec. Lei n.º 3/2008 (...) Ainda neste ponto, para o aluno...propõe-se as seguintes disciplinas (...) O Programa Individual para este aluno será elaborado em data oportuna. (...) Seguidamente foi analisado o horário proposto para o ... O Conselho de Turma entendeu que, dadas as características do aluno, este deveria frequentar a biblioteca em vez da reprografia”.
	“(...) a professora de apoio educativo referiu que foi elaborado e aprovado em Conselho Pedagógico em 7/12 o PEI do aluno...”.

2	“(…) procedeu-se ao preenchimento do modelo de acompanhamento do PEI, foi entregue o seu CEI bem como as grelhas de avaliação da área vocacional em reprografia. O aluno também realizou atividades no âmbito da área vocacional (…) embora não sido avaliado por ainda estar há pouco tempo nesta atividade”.
3	“A professora de Apoio Educativo entregou o Plano de Acompanhamento do PEI, assim como os relatórios (...), a avaliação nas quatro áreas da educação especial, bem como as avaliações do trabalho desenvolvido na reprografia e no bar dos alunos (...).” “O aluno obteve um nível dois na disciplina de Educação Física e menção de não satisfaz a formação cívica”. “Foram também analisadas e aprovadas as avaliações qualitativas nas áreas curriculares não disciplinares e elaborada a apreciação global que consta no respetivo registo de avaliação”.
4	“No que se refere ao aluno...foi lido o Relatório Circunstanciado, preenchida a Ficha de Avaliação Períodica e lidas as Fichas de Avaliação do trabalho desenvolvido pelo aluno na reprografia e bar (...).” “ Não se preveem alterações às medidas delineadas no CEI, visto que o aluno tem vindo a corresponder. O... teve aproveitamento em todas as áreas e melhorou, consideravelmente o seu comportamento”.

Atas	7d (1 aluno)
1	Foi apresentada pelo docente de EE a caracterização da <i>aluna</i> quer relativamente ao diagnóstico clínico como à descrição das suas competências e dificuldades. “(…) este ano letivo, a aluna terá um horário específico, aprovado pelo Conselho de Turma, através do qual se procurou a continuidade do trabalho desenvolvido no ano letivo transato, em referência ao PEI e em anuência com o Relatório Final”. O docente de EE informou ainda do horário da <i>aluna</i> e de que o seu PEI irá ser revisto uma vez que mudou de ciclo.
2	“(…) em relação aos alunos com NEE foram preenchidas as Fichas de Acompanhamento dos respetivos PEI (...). Para os alunos ...abrangidos pela medida educativa CEI, de acordo com o Dec. Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, foram apresentadas, apreciadas e ratificadas as propostas dos professores relativamente ao aproveitamento e comportamento, nas áreas curriculares frequentadas pela aluna e no domínio atitudinal (...) foi ainda apresentada a avaliação prática no ginásio da escola (elaborada em conjunto com a assistente operacional que a acompanha)” “(…) os encarregados de educação das alunas...tomaram conhecimento e concordaram com a aplicação das respostas educativas e respetivas formas de avaliação propostas na revisão do PEI, em reunião de ...”.
3	“(…) em relação aos alunos com NEE foram preenchidas as Fichas de Acompanhamento dos respetivos PEI”. “Em relação à... foram apresentadas, apreciadas e ratificadas as propostas dos professores relativamente ao aproveitamento e comportamento, nas áreas curriculares frequentadas pela aluna. Igualmente foi apresentada a avaliação da atividade prática realizada no ginásio da escola elaborada em conjunto com a assistente operacional que a acompanha (...)” “O professor de educação especial referiu que a aluna melhorou a sua assiduidade, ao longo do segundo período, permitindo o cumprimento do currículo delineado e a progressão nas aprendizagens”.
4	“Em relação às alunas com NEE, foram lidos os relatórios circunstanciados referentes aos resultados obtidos pela ..., em referência à aplicação das medidas estabelecidas nos respetivos PEI”. Neste campo o docente de EE fez uma breve avaliação das medidas implementadas. “No que respeita à foram apresentadas, apreciadas e ratificadas as propostas dos professores relativamente ao aproveitamento e comportamento, nas áreas curriculares frequentadas pela aluna. Igualmente foi apresentada a avaliação da atividade prática realizada no ginásio da escola elaborada em conjunto com a assistente operacional que a acompanha (...). As medidas delineadas nas adequações do processo de ensino/aprendizagem revelaram-se positivas pelo que não são propostas alterações ao PEI da aluna”. “O Conselho de Turma confirmou as decisões tomadas no Relatório Circunstanciado da ..., que serão dadas a conhecer aos respetivos encarregados de educação com vista à sua aprovação”. São descritas ainda nesta ata algumas atividades realizadas pelo docente de educação Especial com as <i>alunas</i> .

Atas	7e (1 aluno)
1	“(…) relativamente a ...apresenta défices ao nível das competências da leitura, escrita e cálculo mental comprometendo o desenvolvimento das suas aprendizagens”. “(…) o... integra um Programa Educativo Individual e tem um Currículo Específico Individual. Beneficia das alíneas a), e), e f)”. “(…) foi aprovado o horário proposto pelo professor de ensino especial (...) para estes alunos foram elaboradas as adequações ao processo de avaliação com a ajuda do professor de ensino especial. Foram também elaboradas as adequações curriculares das várias disciplinas e entregues à diretora de turma”. O docente de EE fez uma síntese da caracterização das competências do <i>aluno</i> e foram sugeridas algumas estratégias específicas de intervenção.
2	“Foi apresentada a avaliação do aluno... que frequenta a atividade prática na reprografia elaborada em conjunto com a assistente operacional que o acompanha (...) também foi apresentado o registo de avaliação referente ao...”.

3	“Foi feito o preenchimento do modelo de acompanhamento do PEI de ...Em relação a ...foi efetuada a avaliação do período do seu CEI tendo os docentes preenchido as respetivas apreciações descritivas. Foi igualmente entregue a avaliação da parte vocacional desenvolvida na reprografia e na biblioteca da escola”.
4	“Foi lido o Relatório Circunstanciado cujas medidas delineadas nas adequações do processo de ensino e de aprendizagem revelaram-se positivas pelo que não são propostas alterações ao PEI. Foi efetuada a avaliação periodal do seu CEI, tendo os docentes preenchido as respetivas apreciações descritivas. Foi igualmente entregue a avaliação da parte vocacional desenvolvida na reprografia e na biblioteca da escola”.

São descritas ainda nesta ata algumas atividades realizadas pelo docente de educação Especial com o *aluno*.

Atas	8f (3 alunos)
1	<p>Foi apresentada pelo docente de EE uma caracterização pormenorizada das competências dos alunos, o horário..., do currículo, fazendo referencia ao PEI só no final.</p> <p>“(…) o seu currículo irá compor áreas curriculares de carácter vocacional, com atividades mais práticas, que vão ao encontro dos interesses da aluna. As áreas académicas serão abordadas de uma forma funcional reforçando todas as aprendizagens de carácter prático que promovam a aquisição de competências que visem a sua autonomia, nos diferentes ambientes para a vida presente e futura do aluno”.</p> <p>“(…) beneficia das medidas...”.</p> <p>“(…) para o desenvolvimento da componente vocacional...”.</p> <p>“Todas as disciplinas e atividades práticas constam do horário semanal... que se encontra anexado ao PEI. (...). O horário para estes alunos com NEE, foi aprovado neste CT”.</p>
2	<p>“Relativamente aos alunos...a Avaliação Qualitativa às disciplinas que frequentam foi preenchida a Ficha do acompanhamento do PEI, de acordo com o ponto n.º2 do art.º 13 do Dec. Lei n.º 3/2008, bem como a Ficha de Avaliação Periodal para os alunos com necessidades educativas individuais de carácter permanente abrangidos pela alínea e) CEI. As menções relativas às Áreas do Português Funcional, Matemática Funcional, foram registadas em pauta própria, destinada aos alunos com CEI. Para os mesmos alunos foi ainda preenchido o documento relativo ao Registo da Avaliação do PIT. Ainda a respeito da situação escolar dos alunos em causa, o docente da disciplina de Educação Especial deu mais uma vez a conhecer o PEI, tendo o conselho de turma concluído que os mesmos não necessitavam de alterações. Em relação ao CEI de cada um destes alunos foi considerado adequado às potencialidades de cada um. Os referidos alunos frequentam atelier de..., experiência pré-profissional..., terapia da fala”.</p>
3	<p>“O docente de educação especial prestou algumas informações (...) que estão a frequentar a pré-profissionalização...”.</p> <p>“Foram preenchidas as fichas de acompanhamento dos PEI, de acordo com o ponto n.º2 do art.º 13 do Dec. Lei n.º 3/2008, tendo o conselho de turma concluído que não são necessárias alterações ao PEI”.</p>
4	<p>“Quanto aos alunos com necessidades educativas individuais de carácter permanente foram apresentados os documentos relativos à sua avaliação tendo sido elaborado o relatório circunstanciado dos discentes....Foi feita a apreciação e ratificação da avaliação qualitativa às disciplinas que eles frequentam, tendo sido preenchida a Ficha de Acompanhamento do PEI. Estes alunos, no próximo ano, deverão frequentar a disciplina de Ciências Naturais, uma vez que os conteúdos abordam o Corpo Humano. Tendo em conta as limitações significativas ao nível da atividade e participação, estes alunos atingiram os objetivos propostos do seu caminho específico individual, transitando para o nono ano de escolaridade. As estratégias utilizadas pelos vários intervenientes no processo educativo foram diversificadas, adequadas às suas necessidades educativas individuais que contribuam para a melhoria dos seus resultados escolares, assim como, para a promoção da sua autonomia na dimensão pessoal/social e afetiva. Os alunos deverão continuar, no próximo ano, a beneficiar de apoio de terapia da fala, dando continuidade ao trabalho realizado no presente ano”.</p>

Atas	8g (2 alunos)
1	<p>Caracterização das <i>alunas</i> pelos docentes de EE (diagnóstico, consultas, funções do corpo, acompanhamentos, competências).</p> <p>“(…) as medidas educativas da... de acordo com o art.º.....do Dec. Lei n.º 3/2008 são as seguintes...”.</p> <p>Descrição das disciplinas que vai frequentar.</p> <p>“(…) o horário da aluna já está elaborado”.</p> <p>“No que diz respeito ao Plano Individual de Transição, enquanto não surgir autorização para a ...trabalhar na cantina da escola ela estará a desenvolver atividades com o docente de Educação Especial. Devido a todos estes constrangimentos o horário apresentado ainda é provisório”.</p>
2	<p>“(…) foi preenchida a pauta específica da aluna...(…)foi entregue o relatório de fisioterapia. O docente de educação especial deu conhecimento do PIT – elaborado em conjunto com a assistente operacional que acompanha a....(…) em relação ao PIT onde inicialmente se tinha projetado pôr a aluna a trabalhar na cantina da escola, tla não aconteceu porque o protocolo ainda não foi assinado, apesar de ter sido dado conhecimento que havia esse interesse à CAO, pelo que a avaliação se cingiu unicamente ao trabalho desenvolvido no bar dos alunos. Continua-se a aguardar a assinatura do mesmo. Foi ainda apresentada a avaliação referente à atividade prática do atelier de olaria e cerâmica”.</p> <p>“No que se refere à aluna... com o estatuto de NEE de carácter permanente, procedeu-se à avaliação dos respetivos PEI, com o preenchimento do modelo de acompanhamento do PEI, não se prevendo alterações às medidas educativas implementadas. A... neste período não se deslocou à escola devido a problemas de saúde pelo que não houve oportunidade de frequentar a aula de educação física. O CT espera que durante o 2º P a aluna possa usufruir dessa aula”.</p>

3	<p>“No que se refere à... procedeu-se à avaliação dos respetivos PEI, com o preenchimento do modelo de acompanhamento do PEI, não se prevendo alterações às medidas educativas implementadas. Para promover a participação da aluna que frequenta a Unidade de Apoio à Multideficiência, nas atividades curriculares, nomeadamente educação física, a encarregada de educação da aluna disponibilizou-se para a transportar. Neste período a aluna deslocou-se à... uma vez”.</p> <p>“Foi ainda preenchida a pauta específica da aluna...(...)foi feita a avaliação do PEI, a avaliação periodal do CEI e preenchidas as respetivas apreciações descritivas. Foi apresentado ao CT o registo da avaliação do PIT (bar dos alunos) (...) o registo de avaliação do atelier de olaria e cerâmica”.</p>
4	<p>“No que se refere à aluna...com estatuto de Necessidades Educativas Individuais de Carácter Permanente, foi elaborado o Relatório Circunstanciado, no qual não houve alterações nas suas medidas educativas estipuladas no PEI para o próximo ano letivo”.</p> <p>“Relativamente à aluna... foi elaborado o Relatório Circunstanciado e lido e aprovado o da Natação. Foi ainda preenchido o CEI/PIT. Além disso foi efetuada a avaliação periodal, bem como o CEI/PEI”.</p>

Atas	8h (1 aluno)
1	<p>“Apresenta Currículo Específico individual (CEI)”.</p> <p>“O Conselho de Turma analisou a proposta da professora de educação especial relativa ao horário escolar do aluno, que foi aprovado após alguns acertos, carecendo ainda, de alguns ajustamentos em função da disponibilidade dos recursos disponíveis na escola”.</p> <p>O Conselho de Turma propôs a disponibilização de um docente do primeiro ciclo para língua portuguesa.</p>
2	<p>“A DT deu início à reunião solicitando que se procedesse à avaliação dos alunos abrangidos pelo D.L 3/2008, em virtude da presença da docente de educação especial e da técnica da linguagem (...) Para o aluno..., que usufrui de Currículo específico individual (CEI), foram aprovadas as propostas de nível e menção apresentadas e lançados na pauta da turma os níveis das disciplinas do currículo comum (pintura, educação visual, educação física) e, em pauta específica as menções das áreas curriculares não disciplinares (formação cívica e área de projeto) /áreas curriculares que não fazem parte da estrutura curricular comum (língua portuguesa funcional, matemática funcional, autonomia pessoal/social, desenvolvimento cognitivo, história, geografia e ciências naturais). A docente de EE, por solicitação do aluno, colocou a proposta para este realizar tarefas no bar dos alunos. A DT dará andamento ao processo. Ainda relativamente à aula de ciências naturais, por proposta da professora da disciplina em colaboração com a docente de EE e devido ao curto período de concentração que o aluno apresenta, irá frequentar os primeiros 45 m da aula. Foram entregues as grelhas de avaliação da área vocacional a funcionar na reprografia e na biblioteca ao nível da autonomia pessoal/social, a funcionar no edifício...”.</p>
3	<p>“ (...) foi preenchida a ficha de avaliação periodal do respetivo currículo específico individual. A professora de EE entregou o Plano de Acompanhamento do PEI e as grelhas de avaliação da área vocacional a funcionar na reprografia, na biblioteca e no bar dos alunos ao nível da autonomia pessoal/social, no... O discente passou a frequentar natação...O aluno foi assíduo, realizou as atividades propostas, revelando uma boa integração no grupo- turma...”.</p>
4	<p>“ (...) foi preenchida a ficha de avaliação periodal do respetivo currículo específico individual. Foi elaborado o relatório circunstanciado, complementado por informações do CT e do psicólogo, que propõe a continuidade do apoio psicólogo para o próximo ano letivo. A professora de EE entregou e as grelhas de avaliação da área vocacional a funcionar na reprografia, na biblioteca e no bar dos alunos ao nível da autonomia pessoal/social, na...”.</p> <p>Avaliação aulas de natação, recomenda seja dado continuidade no próximo ano. Relativamente à avaliação de Educação. Tecnológica refere-se que “foi assíduo, realizou as atividades propostas, revelando uma boa integração no grupo-turma”.</p> <p>“A DT e a EE efetuaram a seguinte declaração. O aluno revela, frequentemente resistência ao cumprimento das atividades/tarefas quer digam respeito às especificidades da área vocacional (...escolhido por ele), que na frequência de atividades que lhe foram proporcionadas pelas preferências que manifestou, nomeadamente a prática de natação em que apresenta duas ausências intencionais...Tendo em conta que o acompanhamento familiar deste discente não é o suficiente face às suas características, o DT e a EE recomendam os seguintes procedimentos a adotar pelos intervenientes adultos, para o próximo ano letivo: definição clara dos objetivos a atingir em cada tarefa/atividade proposta ao aluno, informação das consequências do seu não cumprimento, implementação das medidas definidas para o não cumprimento das tarefas/atividades e um controlo sistemático da assiduidade, pontualidade e desempenho do discente, uma vez que este, facilmente, se esquia ao trabalho, não só invocando dificuldades, mas também por resistência às orientações que lhe são dadas e, ainda pela desinformação que fornece aos vários intervenientes de modo a obter o que no momento lhe interessa”.</p>

Atas	8i (1 aluno)
1	<p>“ (...) em articulação com a docente de ensino especial, foram facultadas ao presente Conselho de Turma informações relevantes referentes a ...para o qual foi elaborado um CEI (...) Para este aluno ficou decidido que frequentará...A escolha destas áreas foi em função do horário da turma e a ocupação vocacional prevista para o aluno em causa, bem como a frequência do..... (nome de instituição) (...). Ficou decidido que os docentes que lecionam na escola as áreas inicialmente indicadas, devem proceder à elaboração de uma planificação valorizando aspetos mais práticos/concretos”.</p> <p>“ (...) a docente EE apresentou a proposta de horário para o supra referido, o qual foi aprovado pelo CT”.</p>
2	<p>“ (...) avaliação qualitativa às disciplinas que ele frequenta tendo sido preenchida a Ficha de Acompanhamento do Programa Educativo Individual, de acordo com (...), bem como a Ficha de Avaliação Periodal (...) As menções relativas às áreas do português funcional, matemática funcional, autonomia pessoal e social e desenvolvimento cognitivo, foram registadas em pauta própria, destinada aos alunos com currículo específico individual. Para o mesmo aluno foi ainda preenchido o documento relativo ao Registo de avaliação do PIT”.</p>

	<p>Informação do docente de EE do relatório do terapeuta da fala, de que se deslocou duas vezes à instituição e de que o <i>aluno</i> frequenta natação.</p> <p>“... EE apresentou documento relativo à avaliação das atividades que o ... desenvolveu na biblioteca, no âmbito da autonomia pessoal e Social”.</p>
3	<p>“ (...) relativamente a ... foi feita a avaliação às disciplinas que ele frequentou tendo sido preenchida Ficha de Acompanhamento do Programa Educativo Individual, de acordo com (...), bem como a Ficha de Avaliação Periodal (...) As menções relativas às áreas do português funcional, matemática funcional, autonomia pessoal e social e desenvolvimento cognitivo, foram registadas em pauta da turma. Para o mesmo aluno procedeu-se à avaliação do PIT”.</p> <p>Informação do docente de EE do relatório do terapeuta da fala e da frequência de natação.</p>
4	<p>“ (...) tendo sido preenchida a Ficha de Avaliação Periodal (...) As menções relativas às áreas do português funcional, matemática funcional, autonomia pessoal e social e desenvolvimento cognitivo, foram registadas em pauta da turma. Para o mesmo aluno procedeu-se à avaliação do PIT, tendo sido cumpridos os objetivos delineados para o referido aluno. (...) sugeriu que o protocolo existente entre a instituição e o agrupamento se mantenha. A docente EE apresentou também o documento relativo à avaliação das atividades que o... desenvolveu na biblioteca, no âmbito da autonomia pessoal e social, bem como na natação. Quanto ao relatório circunstanciado, é referido que em relação às adequações no processo ensino e de aprendizagem, as medidas delineadas revelaram-se positivas pelo que não são propostas alterações ao PEI. Já o terapeuta da fala, cujo parecer integra aquele relatório, diz que considera benéfico que o aluno continue a beneficiar de apoio ao nível de terapia da fala no próximo ano letivo (...)”.</p> <p>Descrição de uma atividade desenvolvida pelo docente de EE com os alunos NEE.</p>

Atas	8j (1 aluno)
1	_____
2	<p>“ Em relação aos alunos que estão abrangidos pelo regime Educativo Especial, o docente tutelar da turma referiu “aos alunos...foram aprovados e analisados os programas educativos individuais, as adequações curriculares individuais e as adequações no processo de avaliação, conforme documento de acompanhamento de Programa Educativo Individual (em anexo) (...)Sobre o aluno... também foi aprovado e analisado o currículo específico individual tendo o professor de educação especial informado que o aluno tem obtido sucesso na sua aproximação ao mundo do trabalho no bar da escola. Em relação ao apoio prestado a língua portuguesa funcional, a matemática funcional e autonomia pessoal e social tem obtido progressos significativos (...). O professor tutelar entregou a avaliação do aluno referente à biblioteca escolar e à área vocacional”.</p>
3	<p>“A ficha de avaliação periodal relativa ao aluno... foi preenchida tendo o professor de educação especial dado a conhecer ao CT. Procedeu-se seguidamente ao preenchimento da Ficha de acompanhamento dos alunos com Programa Educativo Individual”.</p>
4	<p>“Foi preenchida a ficha de avaliação periodal de.... O conselho de turma entende que no próximo ano letivo devem ser mantidas todas as medidas aplicadas no presente ano. Foram, ainda, elaborados e aprovados os relatórios circunstanciados dos alunos supracitados”.</p>

Atas	9I (2 alunos)
1	_____
2	<p>“ (...) procedeu-se ao preenchimento do modelo de acompanhamento do PEI – Plano Educativo Individual, dos alunos supracitados, não se prevendo alterações. Passou-se à avaliação do PIT – Plano Individual de Transição, do... e do ...em modelo próprio. Foi apresentado o PIT (...) avaliado na componente profissional desses dois alunos. A docente de de EE, deu a conhecer ao Conselho de Turma os contactos que manteve com os responsáveis dos locais de estágio do...(oficina de carpintaria) e do...(oficina de mecânica). A referida docente apresentou ainda a avaliação elaborada em articulação com a respetiva assistente operacional do aluno... que frequenta a atividade prática na biblioteca e reprografia escolares e do ... que colabora no bufete escolar”.</p>
3	<p>Referência da DT de que “ houve contactos com a docente do ensino especial para tratar de assuntos referentes ao aluno...(...) foram também analisadas e aprovadas as avaliações qualitativas das Áreas Curriculares não Disciplinares (...) Passou-se em seguida aos alunos abrangidos pelo Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, ... e Procedeu-se ao preenchimento do modelo de acompanhamento do PEI dos alunos supracitados, não se prevendo alterações às medidas até agora implementadas. De seguida, passou-se à avaliação periodal do PIT (Plano Individual de Transição) dos alunos ...e..., em modelo próprio. Foi apresentada a avaliação do PIT, na componente profissional em regime de protocolo na Camara Municipal de..., relativo aos alunos... e...nas oficinas de Mecânica e de Carpintaria respetivamente realizada em articulação com os responsáveis pelo acompanhamento dos alunos. A docente de ensino especial deu ainda a conhecer ao Conselho de turma os contactos que manteve com os responsáveis pelo local de estágio. De seguida, a docente apresentou a avaliação (elaborada em articulação com a respetiva assistente operacional) das atividades práticas desenvolvidas no espaço da escola: biblioteca, reprografia e bufete escolar. O... e o..., em virtude de frequentarem um CEI, ao abrigo do artigo 21º do Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, estão dispensados da realização de exames nacionais do 9º ano, de acordo com o estipulado no artigo 79º do Despacho normativo n.º6/2010, de 19 de Fevereiro”.</p>

4	<p>“Procedeu-se ao lançamento dos níveis que, depois de confirmados e retificados pelo Conselho de Turma, foram registados nos respetivos documentos legais. Foram também analisadas e aprovadas as avaliações qualitativas nas Áreas Curriculares Não Disciplinares (...) Passou-se, em seguida, aos alunos abrangidos pelo Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, alíneas a) e e), o... e o ..., que concluíram o 9º ano de escolaridade com a certificação de equivalência à escolaridade obrigatória. No entanto, o Conselho de Turma propõe que prossigam estudos e se matriculem no 10º ano de escolaridade, de acordo com as medidas educativas já implementadas ao abrigo do Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. De acordo com o estipulado no artigo 13º do Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro e ponto 1 do artigo 31º da Lei 21/2008, de 12 de Maio, foi elaborado o relatório circunstanciado. Assim, há a referir que os alunos abrangidos pelo citado diploma desenvolveram, no decorrer do ano letivo, uma evolução do ponto de vista qualitativo acentuada porque as dificuldades que lhe eram identificadas nas relações interpessoais foram corrigidas, aperfeiçoando em sua alternativa, comportamentos normativos adequados. Esta situação é decorrente do um trabalho sistemático e contínuo que foi feito com os alunos individualmente e em sala de aula. Foi apresentada a avaliação do PIT, na componente profissional em regime de protocolo na Camara Municipal de..., relativo aos alunos... e... nas oficinas de Mecânica e de Carpintaria respetivamente realizada em articulação com os responsáveis pelo acompanhamento dos alunos. Concluiu-se que atingiram, na sua maioria, os objetivos propostos no seu PIT, embora tenham apresentado, por vezes, algumas dificuldades no contexto de trabalho em que estavam envolvidos. A avaliação do seu PIT foi efetuada em documento próprio (artigo 14º do referido Dec. Lei). A docente de ensino especial deu ainda a conhecer ao Conselho de Turma os contactos que manteve com os responsáveis pelo local de estágio e, em seguida, apresentou a avaliação (elaborada em articulação com a respetiva operacional) das atividades práticas desenvolvidas no espaço escola: Biblioteca, Reprografia e Bufete Escolar”.</p>
---	---

Atas	9m (1 aluno)
1	<p>“Seguidamente procedeu-se à leitura da declaração que o coordenador dos SPO lhe fez chegar, via serviços administrativos e que se transcreve: “Estes Serviços, na impossibilidade de estarem presentes (...) A avaliação e acompanhamento, previstos nos pontos 1 do artigo 29º do Dec. Lei n.º 3/2008 e alínea j) do art.º 13 da Lei n.º 29/2010, da aluna... (...), por nós calendarizada e homologada pelo Sr. Presidente da CAP, (...) não foi concluída (...) será calendarizado um novo momento para se realizar esta avaliação (...)”.</p> <p>“ Na caracterização da turma 3 alunos estão integrados nas NEE, a saber,...Procedeu-se à identificação/caraterização pormenorizada dos casos merecedores de atenção educativa especial, com a participação da docente de EE que, aquando da análise da situação escolar dos alunos abrangidos pelo Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, forneceu informações respeitantes aos seguintes parâmetros: caracterização sumária da problemática, medidas educativas de que os alunos beneficiaram no ano letivo anterior e recomendações dos relatórios circunstanciados (artigo 13º do Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro) ”.</p> <p>Esta <i>aluna</i> foi ainda caracterizada relativamente às suas competências e dificuldades.</p> <p>“(...) passou-se de seguida à análise da situação da aluna... que integra o Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Beneficia das seguintes alíneas: alínea a) Apoio Pedagógico Personalizado – apoio direto da Educação Especial que vai privilegiar a Língua Portuguesa e a Matemática Funcional, a área de autonomia pessoal e social e a área do desenvolvimento cognitivo; alínea e)CEI em que as áreas académicas serão abordadas de forma funcional, reforçando todas as aprendizagens de carácter prático, promovendo a aquisição de competências específicas e a autonomia da aluna nos diferentes ambientes em que vive, sendo que a... frequentará com a sua turma as disciplinas de Educação Física, TIC, Pintura, Formação Cívica, Estudo Acompanhado e assistirá às sessões de Orientação Vocacional; alínea f) Tecnologias de Apoio. Vai beneficiar ainda de um plano individual de transição (PIT), dando continuidade ao iniciado no ano anterior, na lavandaria da..., num total de 6 horas semanais (...) ”.</p>
2	<p>“(...) Foi feita a reavaliação dos PEI e CEI (...). Assim, foram cuidadosamente ponderadas as situações dos seguintes alunos (...) que integra o Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Beneficia das seguintes alíneas: alínea a) Apoio Pedagógico Personalizado, alínea e)CEI em que as áreas académicas são abordadas de forma funcional, reforçando todas as aprendizagens de carácter prático, promovendo a aquisição de competências específicas e a autonomia da aluna nos diferentes ambientes em que vive e alínea f) Tecnologias de Apoio. A ... frequenta com a sua turma as disciplinas de Educação Física, TIC, Pintura, Formação Cívica, Estudo Acompanhado e assiste às sessões de Orientação Vocacional. Beneficia ainda de um PIT e de um plano CEI. Na ficha de avaliação do PEI encontra-se o relatório elaborado pela docente de educação especial. Foi feita a avaliação do CEI e deliberado não introduzir qualquer alteração às medidas propostas”.</p>
3	<p>“(...) procedeu-se ainda à avaliação dos PEI e CEI e foram analisados os relatórios produzidos pelo psicólogo. Foram cuidadosamente ponderadas as situações dos seguintes alunos (...).que integra o Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Beneficia das seguintes alíneas: alínea a) Apoio Pedagógico Personalizado, alínea e)CEI e alínea f) Tecnologias de Apoio. A ... frequenta com a sua turma as disciplinas de Educação Física, TIC, Pintura, Formação Cívica, Estudo Acompanhado e assiste às sessões de Orientação Vocacional. Beneficia ainda de um PIT. Na ficha de avaliação do PEI, encontra-se o relatório elaborado pela docente de educação especial. Foi feita a avaliação do CEI e deliberado não introduzir qualquer alteração às medidas propostas, no entanto, a ... terá que se empenhar mais para ultrapassar as suas dificuldades a TIC. (...) a... não realizará exames nacionais a Língua Portuguesa nem a Matemática, obedecendo à sua avaliação ao definido no seu PEI”.</p>
4	<p>“Foram elaborados e aprovados os Relatórios Circunstanciados da ...e (...)”.</p> <p>“Foram cuidadosamente ponderadas as situações dos seguintes alunos (...) que beneficiou de um PEI, de acordo com o Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Beneficiou das seguintes alíneas (...) A... frequentou com a sua turma as disciplinas de (...) e assistiu às sessões de Orientação Vocacional. De acordo com o estipulado no artigo 13º do Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro e ponto 1 do artigo 31º da Lei 21/2008, de 12 de Maio, foi elaborado o relatório circunstanciado, sendo que, em relação aos resultados escolares e ao seu desenvolvimento biopsicossocial se registou uma evolução bastante significativa no desenvolvimento global da aluna. Daí o sucesso alcançado pela... a nível das competências definidas no seu PEI. A aluna beneficiou de um PIT, plano curricular com uma vertente de carácter prático, com aprendizagens de</p>

	índole vocacional, como preparação de valências pré-profissionais, na lavandaria da.... Onde realizou atividades para a aquisição de experiência de trabalho conducentes a uma integração profissional e procedeu de modo adequado nas relações estabelecidas na lavandaria, atingindo na sua maioria e sem dificuldades, os objetivos propostos no seu PIT. A avaliação do mesmo foi efetuada em documento próprio (artigo 14º do referido decreto). De acordo com o ponto 17.6, do despacho normativo 7/2011 (...). Assim, a ... não realizará exames nacionais (...) No âmbito do Dec. Lei n.º 3/2008, a aluna irá prosseguir estudos de acordo com as medidas já implementadas”.
--	--

Atas	9n (1 aluno)
1	_____
2	<p>“A diretora de turma referiu também os contactos que teve com os encarregados de educação dps alunos das NEE,....”</p> <p>“Usou depois da palavra a professora de educação especial, que analisou a situação dos alunos abrangidos pelo De. Lei n.º 3/2008 a saber (...) Procedeu-se então ao preenchimento do modelo de acompanhamento do PEI (...) Passou-se então à Avaliação Periodal do PIT (Plano Individual de Transição) da aluna...em modelo próprio. Foi apresentada a avaliação do PIT na componente profissional, em regime de protocolo, no salão de cabeleireiro, realizada em articulação com a responsável pelo acompanhamento da aluna. A docente de educação especial, deu ainda a conhecer ao conselho de turma os contactos que manteve com a responsável do estágio. De seguida a docente apresentou a avaliação (elaborada em articulação com a respetiva assistente operacional) das atividades práticas desenvolvidas no espaço escola, concretamente na reprografia e biblioteca escolar”.</p>
3	<p>“Entrou-se, de seguida no ponto 4 da ordem de trabalhos com a análise, da responsabilidade da professora das NEE, da situação dos alunos abrangidos pelo Dec. Lei n.º 3/2008, a saber...Assim a aluna... beneficia da medida constante da alínea e) CEI, ao abrigo do artigo 21º do Dec. Lei já mencionado, está dispensada (...) Procedeu-se ao preenchimento do modelo de acompanhamento do PEI dos alunos supracitados, não se prevendo alterações às medidas implementadas, uma vez que as mesmas são as adequadas e estão a surtir efeito, pelo que continuarão a ser praticadas (...) De seguida, passou-se à avaliação periodal do PIT da aluna... em modelo próprio. Foi ainda apresentada a avaliação do PIT, na componente profissional em regime de protocolo no salão de cabeleireiro..., realizada em articulação com a responsável pelo acompanhamento da aluna. A professora de EE deu ainda a conhecer ao conselho de turma os contactos que manteve com a responsável do estágio. De seguida, foi apresentada pela professora de EE a avaliação (elaborada em articulação com a respetiva assistente operacional) das atividades práticas desenvolvidas no espaço escola, concretamente na reprografia e biblioteca escolar”.</p>
4	<p>“De acordo com o estipulado no artigo 13º do Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro e ponto1 do artigo 31º da Lei 21/2008, de 12 de Maio, foi elaborado o relatório circunstanciado, onde se refere uma evolução satisfatória no que concerne aos resultados escolares bem como ao seu desenvolvimento biopsicossocial, com reflexo na aquisição das competências definidas no seu PEI. Esta situação é decorrente de um trabalho sistemático e contínuo que foi feito com a aluna individualmente e em sala de aula. Foi apresentada a avaliação do PIT, na componente profissional em regime de protocolo no salão de cabeleireiro..., relativa à ...realizada em articulação com a responsável pelo acompanhamento da aluna. Concluiu-se que atingiu, na sua maioria, os objetivos propostos no seu PIT. A avaliação do seu PIT foi efetuada em documento próprio (artigo 14º do referido Dec. Lei). A docente de EE deu a conhecer ao conselho de turma os contactos que manteve com a responsável pelo local de estágio e, em seguida, deu a conhecer a avaliação (elaborada em articulação com a a respetiva assistente operacional das atividades práticas desenvolvidas no espaço escola, concretamente na reprografia e biblioteca escolar. Decide-se o conselho de turma pela conclusão do 9º ano de escolaridade, com certificado de equivalência à escolaridade obrigatória, sendo que, face às circunstâncias, o conselho de turma propõe que prossiga estudos e se matricule no 10º ano, de acordo com as medidas educativas já implementadas ao abrigo de (...) ”.</p>

Atas	9o (1 aluno)
1	<p>“ (...) a Diretora de Turma passou se seguida a palavra à docente de educação especial..., para que informasse o CT sobre a situação escolar dos alunos abrangidos pelo Dec.-Lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro, a saber: “... e A referida docente forneceu informação sobre cada aluno no respeitante aos seguintes parâmetros: caracterização sumária da problemática, medidas educativas de que os alunos beneficiaram no ano letivo anterior e recomendações do relatório circunstanciado (artº 13º...) Face a estes parâmetros, o CT procedeu à implementação das medidas educativas relativamente a cada um destes alunos, tendo-lhe introduzido alguns ajustes” (descrição detalhada do horário).</p> <p>“ (...) Em relação ao PIT (artº14º) o aluno dará continuidade ao iniciado no ano letivo transato na ...(...) A professora de ensino especial abordou a docente de História no sentido de ser adaptado (...). Também o professor de geografia propôs (...). Os horários em questão deverão entrar em vigor (...) à exceção das atividades no âmbito do PIT, uma vez que aguardam o procedimento protocolar (...)”.</p> <p>“ (...) A docente ... mostrou-se perplexa pela forma como estão a ser tratados os alunos do ensino especial, tendo sido surpreendida (...). Segundo esta docente a escola tem responsabilidades com estes alunos e antes de começarem as aulas os professores deveriam ser informados da sua existência, o que só veio a acontecer depois de um mês do início das aulas (...). A Diretora de Turma acrescentou que só teve acesso aos processos destes alunos três semanas após o início das aulas (...). A representante dos pais referiu igualmente que os professores e o funcionário da portaria deveriam ter conhecimento da existência destes alunos logo desde o início do ano”.</p>
2	<p>“ (...) a professora de ensino especial... referiu estarem já concluídos o Projecto Educativo e o Plano Individual de Trabalho do aluno...” (...). O ... SPO referiu que o aluno...foi assíduo e pontual manifestando uma participação muito positiva (...)”.</p> <p>“ (...) em relação ao aluno..., abrangido pelo Dec.-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro procedeu-se à avaliação e ao preenchimento</p>

	do modelo de acompanhamento do Programa educativo Individual, não se prevendo alterações às medidas implementadas”.
3	“Foi lido e aprovado o relatório do ..., emitido pelo SPO....A professora de ensino especial referiu ainda ter-se procedido ao preenchimento do modelo de acompanhamento do PEI (...) não havendo alterações às medidas implementadas, havendo, no entanto, necessidade de se fazer um ajustamento ao nível dos conteúdos e atividades uma vez que a nível comportamental, pontualidade e assiduidade se verificam algumas alterações. Em relação ao PIT houve necessidade de se proceder a uma estruturação de horário (...). A avaliação do mesmo, relativo ao segundo período encontra-se em documento próprio (...). No que diz respeito aos exames do 9º ano, encontra-se dispensado (...)”.
4	“O representante do SPO leu o relatório de acompanhamento do ..., que acompanha o relatório circunstanciado, tendo referido que também dispõe de um relatório de orientação vocacional para este aluno, como para os restantes (...)”. “(…) concluiu o 9º ano (...) com certificação de equivalência à escolaridade obrigatória(...). De acordo com o estipulado no (...), foi elaborado o relatório circunstanciado, sendo que os resultados escolares e do seu desenvolvimento biopsicossocial, registou-se uma evolução significativa no desenvolvimento global do aluno. Dai o sucesso a nível das competências definidas no seu PEI. O aluno beneficiou de um PIT, plano curricular com uma vertente de caráter mais prático, com aprendizagens de índole vocacional, como preparação de valências pré-profissionais, na..., onde realizou atividades para a aquisição de experiências de trabalho conducentes a uma integração profissional e procedeu de modo adequado nas relações estabelecidas na pastelaria, atingindo, na sua maioria, os objetivos propostos no seu PIT. A avaliação foi efetuada em documento próprio (art.º 14º)”.

Atas	9p (1 aluno)
1	Relativamente à caracterização do <i>aluno</i> é só referido o seu nome. “Passando a palavra à docente de EE, para que esta informasse o CT sobre a situação escolar da aluna abrangida pelo (...). A referida docente forneceu informação sobre cada aluna no respeitante aos seguintes parâmetros: caracterização sumária da problemática, medidas educativas de que a aluna beneficiou no ano anterior e recomendações do relatório circunstanciado (...). Face a estes parâmetros, o CT procedeu à implementação das medidas educativas relativamente a..., tendo-lhe introduzido alguns ajustes (...)”. Descrição das medidas, disciplinas, áreas do PIT e horário do aluno.
2	“(…) procedeu-se à avaliação e ao preenchimento do modelo de acompanhamento do Programa Educativo Individual, não se prevendo alterações às medidas implementadas (...). Foi feita a avaliação trimestral do PIT, em modelo próprio, pelos próprios intervenientes. A professora de ensino especial acrescentou ainda que foram feitos diversos contactos com o responsável de estágio da ... (...)”.
3	“Em relação as alunas abrangidas por (...), procedeu-se ao preenchimento do modelo de acompanhamento do Programa educativo Individual, não se prevendo alterações às medidas implementadas. Foi apresentada a avaliação do PIT elaborada em articulação com a responsável pelo acompanhamento da aluna...O Psicólogo deu a conhecer ao CT os relatórios (...). Questionou a integração profissional e social relativamente à aluna....”. Registo da informação relativa à dispensa dos exames nacionais.
4	“Em relação a...(…) concluiu o 9º ano (...) com certificação de equivalência à escolaridade obrigatória(...). De acordo com o estipulado no (...), foi elaborado o relatório circunstanciado, sendo que os resultados escolares e o seu desenvolvimento biopsicossocial, registou-se uma evolução significativa no desenvolvimento global do aluno, que se refletiram na aquisição de resultados escolares positivos, considerando as competências definidas pelo seu PEI. O aluno beneficiou de um PIT, plano curricular com uma vertente de caráter mais prático, com aprendizagens de índole vocacional, como preparação de valências pré-profissionais, na..., onde realizou atividades para a aquisição de experiências de trabalho conducentes a uma integração profissional e procedeu de modo adequado nas relações estabelecidas na pastelaria, atingindo, na sua maioria, os objetivos propostos no seu PIT. A avaliação foi efetuada em documento próprio (art.º 14º)”.

Grelha 1 - Análise e Registo dos Elementos Constitutivos do PEI

[illegible]

Grelha 1 a) - Análise e Registo dos Elementos Constitutivos do PEI: medida educativa
Apoio Pedagógico Personalizado

[illegible]

Grelha 1 b) - Análise e Registo dos Elementos Constitutivos do PEI: medida educativa CEI

[illegible]

Grelha 1c) - Análise e Registo dos Elementos Constitutivos do PIT

[illegible]

Registo Descritivo de Alguns Conteúdos do PEI

PEI	Participação e Atividade (Nível de participação do aluno nas atividades educativas)
A	<p>“Tendo em conta o perfil de funcionalidade da ..., as aprendizagens processar-se-ão em diferentes contextos. Em contexto de grupo turma frequenta as disciplinas de (...). O currículo comum sofreu alterações significativas com a introdução de objectivos e conteúdos funcionais, em função dos seus contextos de vida, de acordo com o nível de funcionalidade da aluna e com as suas reais necessidades. As áreas e as actividades a serem trabalhadas têm como prioridade a aquisição das competências conducentes à autonomia pessoal e social da aluna. No apoio pedagógico personalizado no âmbito da educação especial há uma intervenção nas áreas de autonomia pessoal/social, no desenvolvimento de competências cognitivas, actividades com recurso às TIC e desenvolvimento de competências funcionais ao nível da leitura, escrita e matemática. Assim, para além dos tempos lectivos ocupados pelas disciplinas do corpo comum ao seu grupo/turma, a ... irá frequentar tempos onde serão desenvolvidas aprendizagens de carácter funcional, baseado no princípio de “aprender fazendo”, promovendo a aquisição de competências necessárias à aluna para funcionar o mais independente e eficientemente possível, no seu ambiente familiar, comunitário e social”</p>
B	<p>“O aluno usufrui de um CEI, que irá compor áreas curriculares específicas em detrimento de outras, eliminação e introdução de objectivos e conteúdos complementares muito específicos. As áreas académicas serão abordadas de uma forma funcional, reforçando competências específicas que visem a sua autonomia nos diferentes ambientes em que interage. Assim, para além dos tempos lectivos ocupados pelas disciplinas do corpo comum ao seu grupo/turma, ... irá frequentar tempos lectivos destinados ao desenvolvimento da actividade vocacional: Reprografia; bar dos alunos. No apoio pedagógico personalizado no âmbito da educação especial a intervenção incidirá nas áreas referentes à autonomia pessoal/social, no desenvolvimento de competências cognitivas, actividades com recurso às tecnologias de Informação e Comunicação e desenvolvimento de competências funcionais ao nível da leitura, escrita e matemática”</p>
C	<p>“Atendendo ao seu handicap, o nível de participação nas actividades adequadas à sua funcionalidade é parcial, necessitando de acompanhamento permanente do adulto”</p>
D	<p>“Tendo em conta o perfil de funcionalidade do ..., as aprendizagens processar-se-ão em diferentes contextos. Em contexto de grupo-turma frequenta as disciplinas de: pintura/ET (semestral, EF, EV, LP, G, FC, EA, AP, H, CN, M. O currículo comum sofreu alterações significativas com a introdução de objectivos e conteúdos funcionais, em função dos seus contextos de vida, de acordo com o nível de funcionalidade da aluna e com as suas reais necessidades. As áreas e as actividades a serem trabalhadas tem como prioridade a aquisição das competências condicentes à autonomia pessoal e social do aluno. No apoio pedagógico personalizado no âmbito da educação especial há uma intervenção nas áreas de autonomia pessoal/social, no desenvolvimento de competências cognitivas, actividades com recurso às TIC e desenvolvimento de competências funcionais ao nível da leitura, escrita e matemática. Assim para além dos tempos lectivos ocupados pelas disciplinas do corpo comum ao seu grupo/turma, o ... irá frequentar tempos onde serão desenvolvidas aprendizagens de carácter funcional, baseado no princípio de “aprender fazendo” (reprografia e biblioteca da escola), promovendo a aquisição de competências necessárias ao aluno para funcionar o mais independente possível, no seu ambiente familiar, comunitário e social”</p>
E	<p>“A aluna está abrangida pela alínea e) do Dec-lei nº3/2008 e uma vez que o seu perfil de funcionalidade é impeditivo de adquirir aprendizagens e competências do Currículo Comum, não participará em todas as actividades em contexto de turma. Em Conselho de turma definiram-se as áreas com a participação da aluna em contexto de sala de aula. Assim, para além dos tempos lectivos ocupados pelas disciplinas do corpo comum ao seu grupo/turma, a ... irá frequentar tempos lectivos destinados ao desenvolvimento da actividade vocacional: Biblioteca da escola; Tempos lectivos onde deverá ser trabalhada a motricidade da aluna: atelier de olaria e cerâmica e natação. Relativamente à intervenção ao nível da terapia da fala, esta incidirá na reeducação de alguns fonemas alterados na produção do seu discurso, bem como na diminuição da presença de processos fonológicos (p.e. posteriorização) que ainda se verificam no discurso da Serão estimuladas também as suas competências de leitura e escrita, através da estimulação semântica e fonológica, melhorando os seus índices de atenção e concentração nas actividades. No apoio pedagógico personalizado no âmbito da educação especial a intervenção incidirá nas áreas referentes à autonomia pessoal/social, no desenvolvimento de competências cognitivas, actividades com recurso às tecnologias de Informação e Comunicação e desenvolvimento de competências funcionais ao nível da leitura, escrita e matemática”</p>
F	<p>“A ... necessita que haja uma monitorização constante do seu trabalho, pois dispersa com facilidade”</p>
G	<p>. “A aluna usufrui de um CEI e participará nos diferentes contextos de aprendizagem de forma a melhorar a sua funcionalidade e desempenho”</p>
H	<p>“O aluno usufrui tem um CEI, onde inclui os conteúdos condicentes à sua autonomia pessoal e social, dando prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida. Foi decidido em conselho de turma as disciplinas que o A irá frequentar em contextos de turma”</p>
I	<p>“Atendendo ao seu handicap, o nível de participação nas actividades adequadas à sua funcionalidade é parcial, necessitando de acompanhamento permanente do adulto”</p>

J	<p>“Tendo em conta o perfil de funcionalidade da ..., as aprendizagens processar-se-ão em diferentes contextos. Em contexto de grupo-turma frequenta as seguintes disciplinas: Teatro/ET; FC; EF;EV;PORT;CN;AP. O currículo comum sofreu alterações significativas com a introdução de objectivos e conteúdos funcionais, em função dos seus contextos de vida, de acordo com o nível de funcionalidade da aluna e com as suas reais necessidades. As áreas e as actividades a serem trabalhadas têm como prioridade a aquisição das competências conducentes à autonomia pessoal e social da aluna. Assim, para além dos tempos lectivos ocupados pelas disciplinas do corpo comum ao seu grupo/turma, a ... irá frequentar tempos lectivos destinados ao desenvolvimento da actividade vocacional: Cantina Escolar e bar dos alunos; Tempos lectivos onde deverá ser trabalhada a motricidade da aluna: Atelier de Olaria e Cerâmica e Natação. No apoio pedagógico personalizado no âmbito da EE a intervenção incidirá nas áreas referentes à autonomia pessoal/social, no desenvolvimento de competências cognitivas, actividades com recurso às TIC e desenvolvimento de competências funcionais ao nível da leitura, escrita e matemática. Ao nível da fisioterapia, o programa desenvolvido terá como objectivos o desenvolvimento muscular, postural e do controlo motor, tanto ao nível dos membros inferiores como dos superiores, proporcionando à aluna maior autonomia, eficácia e segurança nas suas actividades do dia-a-dia”.</p>
L	<p>“O aluno usufrui de um CEI e participará nos diferentes contextos de aprendizagem de forma a melhorar a sua funcionalidade e desempenho”</p>
M	<p>O PEI não consta do processo do aluno</p>
N	<p>“O aluno tem um CEI, onde inclui os conteúdos condicentes à sua autonomia pessoal e social, dando prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, Foi decidido em CT as disciplinas que o Sérgio irá frequentar em contexto de turma. Assim, para além dos tempos lectivos ocupados pelas disciplinas do corpo comum ao seu grupo/turma, o ... irá frequentar tempos lectivos destinados ao desenvolvimento da actividade vocacional: Biblioteca da escola; CAO do Internato ..., dois dias por semana (3ª e 5ª f); tempos lectivos onde deverá ser trabalhada a motricidade do aluno; natação (1º bloco de 2ªf). No apoio pedagógico personalizado no âmbito da educação especial a intervenção incidirá nas áreas referentes à autonomia pessoal/social, no desenvolvimento de competências cognitivas, actividades com recurso às tecnologias de Informação e Comunicação e desenvolvimento de competências funcionais ao nível da leitura, escrita e matemática. Ao nível da terapia da fala o trabalho com o ... incidirá numa estimulação global da linguagem, dando mais ênfase à área morfo-sintáctica, promovendo a produção de frases SVO sem omissão de componentes, nem partículas de ligação. Pretende-se ainda melhorar a inteligibilidade do seu discurso, reeducando alguns fonemas, como o caso do/s/ nas diferentes posições de palavra. Outra área que será trabalhada com o ... serão os aspectos pragmáticos da comunicação, nomeadamente a adequação do seu discurso consoante os diferentes interlocutores e situações quotidianas.”</p>
O	<p>“A aluna usufrui de um CEI e participará nos diferentes contextos de aprendizagem, de forma a melhorar a sua funcionalidade e desempenho”</p>
P	<p>Registo que consta no documento anexo /PIT</p> <p>“ A... frequenta o 9º E, onde acompanha o seu grupo turma nas disciplinas de Pintura, FC;EF, EMRC; TIC; EA (1 tempo),Geografia (1 tempo), LP (1 tempo) e Mat. (1 tempo). O currículo comum sofreu alterações significativas com a introdução de objectivos e conteúdos funcionais, em função dos seus contextos de vida, de acordo com o nível de funcionalidade da aluna e com as suas reais necessidades. As áreas e as actividades a serem trabalhadas têm como prioridade a aquisição das competências conducentes à autonomia pessoal e social da aluna. Assim, para além dos tempos lectivos ocupados pelas disciplinas do corpo comum ao seu grupo/turma, a ... irá frequentar tempos lectivos destinados ao desenvolvimento da actividade vocacional (Creche... e cantina escolar), e tempos onde serão desenvolvidas aprendizagens de carácter funcional, baseado no princípio de “aprender fazendo”, promovendo a aquisição de competências necessárias ao aluno para funcionar o mais independentemente e eficientemente possível, no seu ambiente familiar, comunitário e social. No apoio pedagógico personalizado no âmbito da EE há uma intervenção nas áreas de autonomia pessoal/social, no desenvolvimento de competências cognitivas, actividades com recurso às TIC e desenvolvimento de competências funcionais ao nível da leitura, escrita e matemática. A metodologia deverá pautar-se por um ensino directo, sistemático e explícito, modelação, reforços, abordagem multissensorial, treino de auto-instrução, técnicas de estudo e organização, ensino recíproco (diálogo) e cooperativo (entre pares). Estas estratégias e metodologias serão desenvolvidas em ambientes de trabalho, com tarefas e materiais bem estruturados e com previsibilidade de horários e de rotinas”</p>
Q	<p>“A aluna participará em todas as actividades contempladas no PAA, previstas para sua turma ou ano de acordo com o seu horário. Irá usufruir de acompanhamento psicológico semanal, prestado na escola pelo Psicólogo do CRI: APCV”</p> <p>Registo que consta no documento anexo /PIT</p> <p>“A ... frequenta o 9º ano de escolaridade, na turma C, onde acompanha o seu grupo turma nas disciplinas de EA,F,I,LP,EMRC,CN,EF, na carga horária da turma. Às disciplinas de GEOG e H acompanha a turma num bloco de 45m. As disciplinas de LP e M serão desenvolvidas em articulação com a professora de EE, com base em informação de suporte visual, no sentido de promover a aquisição de competências de carácter mais funcional essenciais na vida em sociedade. Os conteúdos abordados no grupo/turma serão posteriormente desenvolvidos e reforçados pela professora de EE. O currículo comum sofreu alterações significativas com a introdução de objectivos e conteúdos funcionais, em função dos seus contextos de vida, de acordo com o nível de funcionalidade do aluno e com as suas reais necessidades. As áreas e as actividades a serem trabalhadas têm como prioridade a aquisição das competências conducentes à autonomia pessoal e social da aluna. Assim, para além dos tempos lectivos ocupados pelas disciplinas do corpo comum ao seu grupo/turma, a E irá frequentar tempos lectivos destinados ao desenvolvimento da actividade vocacional com actividades de carácter prático, no Reprografia e biblioteca da escola que frequenta e ainda no Salão de cabeleireiro... Segundo protocolo estabelecido entre o Agrupamento de Escolas de... e a proprietária do salão. Nestes espaços serão desenvolvidas aprendizagens de carácter funcional, baseado no princípio de “aprender fazendo”, promovendo a aquisição de</p>

	<p>competências necessárias ao aluno para funcionar o mais independentemente e eficientemente possível, no seu ambiente familiar, comunitário e social. Irá usufruir de apoio pedagógico personalizado no âmbito da EE, o qual privilegiará as áreas de autonomia pessoal/social, o desenvolvimento de competências sociocognitivas, actividades com recurso às TIC e desenvolvimento de competências funcionais ao nível da leitura, escrita e matemática funcional. A metodologia deverá pautar-se por um ensino directo, sistemático e explícito, modelação, reforços, abordagem multissensorial, treino de auto-instrução, técnicas de estudo e organização, ensino recíproco (diálogo) e cooperativo (entre pares). Estas estratégias e metodologias serão desenvolvidas em ambientes de trabalho, com tarefas e materiais bem estruturados e com previsibilidade de horários e de rotinas.” Na disciplina de Hist. será ainda privilegiada(proposta de estratégias a implementar) Na disciplina de EF....(proposta de estratégias a implementar)</p>
R	<p>“O aluno participará em todas as actividades contempladas no PAA, previstas para sua turma ou ano de acordo com o seu horário. Irá usufruir de acompanhamento psicológico semanal, prestado na escola pelo Psicólogo do CRI: APCV”</p> <p>Registo que consta no documento anexo /PIT</p> <p>“O ... frequenta o 9º ano ... onde acompanha o seu grupo turma a todas as disciplinas à excepção de H, FQ, e AP. O currículo comum sofreu alterações significativas com a introdução de objectivos e conteúdos funcionais, em função dos seus contextos de vida, de acordo com o nível de funcionalidade do aluno e com as suas reais necessidades. As áreas e as actividades a serem trabalhadas têm como prioridade a aquisição das competências conducentes à autonomia pessoal e social do aluno. Assim, para além dos tempos lectivos ocupados pelas disciplinas do corpo comum ao seu grupo/turma, o João irá frequentar tempos lectivos destinados ao desenvolvimento da actividade vocacional (Pastelaria ...) e tempos onde serão desenvolvidas aprendizagens de carácter funcional, baseado no princípio de “aprender fazendo”, promovendo a aquisição de competências necessárias ao aluno para funcionar o mais independentemente e eficientemente possível, no seu ambiente familiar, comunitário e social. No apoio pedagógico personalizado no âmbito da EE há uma intervenção nas áreas de autonomia pessoal/social, no desenvolvimento de competências sociocognitivas, e desenvolvimento de competências funcionais ao nível da leitura, escrita e matemática. A metodologia deverá pautar-se por um ensino directo, sistemático e explícito, modelação, reforços, abordagem multissensorial, treino de auto-instrução, técnicas de estudo e organização, ensino recíproco (diálogo) e cooperativo (entre pares). Estas estratégias e metodologias serão desenvolvidas em ambientes de trabalho, com tarefas e materiais bem estruturados e com previsibilidade de horários e de rotinas. A preparação para a transição constitui um factor intrínseco da perspectiva funcional e pedagógica. Deverá centrar a sua atenção na situação actual do aluno e preocupar-se igualmente com o seu futuro. Deverá ter como pressupostos fundamentais que o aluno desenvolva competências para a preparação para a vida laboral, realizando as tarefas que lhe forem destinadas; estabeleça relações sociais adequadas com as pessoas com quem contacta; apresente-se de forma conveniente, seja organizado e capaz de organizar o seu tempo de trabalho e que adquira e aplique as competências básicas de padaria/pastelaria”</p>
S	<p>Registo que consta no documento anexo /PIT</p> <p>“De acordo com as medidas educativas que o ... usufrui demos seguimento ao trabalho desenvolvido no 1º Período. Assim, as actividades propostas tiveram sempre em atenção o ritmo de aprendizagem e grau de funcionalidade do aluno, promovendo actividades práticas e funcionais que favoreçam a sua integração na sociedade o mais autonomamente e independente possível. O seu plano de intervenção focalizou-se essencialmente, na leitura, escrita, matemática e autonomia pessoal e social. Socorremo-nos de material apelativo e utilizamos estratégias diversificadas e motivadoras de modo a estimular o interesse e empenho do aluno. Desenvolvemos actividades em grupo de modo a promover o relacionamento interpessoal, incremento do autoconceito e foram criadas condições que facilitassem a expressão, partilha e desenvolvimento de sentimentos e emoções. Foi privilegiada uma metodologia activa, diversificada e adequada aos diferentes conteúdos curriculares e interdisciplinares. Privilegiamos o uso do computador/internet uma vez que é do interesse do aluno e realizamos variadas actividades de pesquisa, envio de emails, jogos educativos e didácticos. Apesar de desenvolvermos, continuamente a temática da higiene oral, do corpo e da roupa através de diálogos, exploração de imagens, vídeos, PowerPoint, livros e incentivo a tomar banho no ginásio da escola sempre que necessário, no entanto esta não está interiorizada. O ... continua a não fazer a higiene do corpo em casa ... e a higiene da roupa também não é respeitada apesar da persistência com o aluno e chamado de atenção à encarregada de educação. Por haver suspeita de maus tratos ao aluno praticados pela família, em virtude de o Jorge revelar muita tristeza, apatia, maior agitação, repetir continuamente que quer sair de casa.....foi realizada uma reunião entre o representante da CPCJ, DT, prof. EE e aluno. Resultou desta reunião a necessidade do aluno ser observado pelo médico que o acompanha nas consultas de desenvolvimento e às quais não recorre desde 2008 e período de tempo durante não tomou qualquer medicação. Assim, a prof de EE desencadeou todos os mecanismos necessários e irá acompanhar o Jorge a uma consulta no próximo dia 5 de Abril. Apesar de todo o trabalho que foi desenvolvido apercebemo-nos que os progressos são muito ténues e as dificuldades por parte do aluno em adquirir e desenvolver aptidões na situação de aprendizagem e de conduta são muitas. Seguramente muitas das dificuldades são inerentes à própria problemática do ..., mas vamos continuar a impulsionar um projecto de desenvolvimento, escolar o mais adequado possível às suas características, necessidades e expectativas pessoais e familiares.”</p> <p>“O ... está diagnosticado clinicamente com NEE de carácter permanente em virtude de apresentar um atraso ao nível do desenvolvimento cognitivo geral com comportamento hiperactivo e défice de atenção. As limitações decorrentes, interferem de forma significativa na actividade e participação, resultando numa grande discrepância entre o seu nível de desempenho e dos seus pares, que o impedem de adquirir as aprendizagens e competência definidas no currículo do ensino, regular. Assim, e tendo em conta que o aluno beneficia da alínea e) do Dec.-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, que no seu artigo 14º impõe à Escola que os alunos com NEE de carácter permanente seja implementado, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, um Plano Individual de Transição, a complementar o seu PEI. Assim, o ... tem 16 anos de idade, encontra-se a frequentar o 9º ano de escolaridade e reúne todos os requisitos necessários, pelo que irá beneficiar de um PIT que visa promover, essencialmente, a transição para a vida pós-escolar do adolescente, bem como a sua inserção familiar e comunitária, proporcionando-lhe competências para o exercício de uma vida profissional na área que corresponde às suas expectativas.”</p>

T	<p>“O aluno participará em todas as actividades contempladas no PAA, previstas para sua turma ou ano. “</p> <p>Registo que consta no documento anexo /PIT</p> <p>“ A ... frequenta o 9º B, onde acompanha o seu grupo turma nas disciplinas de Pintura, FC;EF, EMRC; TIC; EA, Geografia (2 tempos), LP (2 tempos); CN e Mat. (1 tempo).serão desenvolvidas em articulação com a EE, com base em informação de suporte visual, no sentido de aquisição de alguns conhecimento essenciais na vida em sociedade. Os conteúdos abordados no grupo/turma serão posteriormente desenvolvidos e reforçados pela prof. de EE. O currículo comum sofreu alterações significativas com a introdução de objectivos e conteúdos funcionais, em função dos seus contextos de vida, de acordo com o nível de funcionalidade da aluna e com as suas reais necessidades. As áreas e as actividades a serem trabalhadas têm como prioridade a aquisição das competências conducentes à autonomia pessoal e social da aluna. Assim, para além dos tempos lectivos ocupados pelas disciplinas do corpo comum ao seu grupo/turma, a ... irá frequentar tempos lectivos destinados ao desenvolvimento da actividade vocacional (lavandaria/biblioteca escolar), e tempos onde serão desenvolvidas aprendizagens de carácter funcional, baseado no princípio de “aprender fazendo”, promovendo a aquisição de competências necessárias à aluna para funcionar o mais independentemente e eficientemente possível, no seu ambiente familiar, comunitário e social. No apoio pedagógico personalizado no âmbito da EE há uma intervenção nas áreas de autonomia pessoal/social, no desenvolvimento de competências cognitivas, actividades com recurso às TIC e desenvolvimento de competências funcionais ao nível da leitura, escrita e matemática.</p> <p>A metodologia deverá pautar-se por um ensino directo, sistemático e explícito, modelação, reforços, abordagem multissensorial, treino de auto-instrução, técnicas de estudo e organização, ensino recíproco (diálogo) e cooperativo (entre pares). Estas estratégias e metodologias serão desenvolvidas em ambientes de trabalho, com tarefas e materiais bem estruturados e com previsibilidade de horários e de rotinas.”</p>
U	<p>“O aluno participará em todas as actividades contempladas no PAA, previstas para sua turma ou ano de acordo com o seu horário. Irá usufruir de acompanhamento psicológico semanal, prestado na escola pelo Psicólogo do CRI: APCV”</p> <p>Registo que consta no documento anexo /PIT</p> <p>O ... frequenta o 9º ano de escolaridade, na turma A, onde acompanha o seu grupo turma nas disciplinas de EF, EMRC, FC e TIC na carga horária da turma. Às disciplinas de LP, Inglês CN, M acompanha a turma num bloco de 45m. à disciplina de EV acompanha num bloco de 90m. As disciplinas de LP, Mat. Funcional serão desenvolvidas em articulação com a EE, com base em informação de suporte visual, no sentido de aquisição de alguns conhecimentos essenciais na vida em sociedade. Os conteúdos abordados no grupo/turma serão posteriormente desenvolvidos e reforçados pela prof de EE. O currículo comum sofreu alterações significativas com a introdução de objectivos e conteúdos funcionais, em função dos seus contextos de vida, de acordo com o nível de funcionalidade do aluno e com as suas reais necessidades. As áreas e as actividades a serem trabalhadas têm como prioridade a aquisição das competências conducentes à autonomia pessoal e social do Assim, para além dos tempos lectivos ocupados pelas disciplinas do corpo comum ao seu grupo/turma, o ... irá frequentar tempos lectivos destinados ao desenvolvimento da actividade vocacional com actividades de carácter prático, na Reprografia, Biblioteca da escola e Oficinas de Mecânica da CMM, segundo protocolo estabelecido entre o Agrupamento de Escolas de ... e a CMM. Nestes espaços serão desenvolvidas aprendizagens de carácter funcional, baseado no princípio de “aprender fazendo”, promovendo a aquisição de competências necessárias ao aluno para funcionar o mais independentemente e eficientemente possível, no seu ambiente familiar, comunitário e social. A metodologia deverá pautar-se por um ensino directo, sistemático e explícito, modelação, reforços, abordagem multissensorial, treino de auto-instrução, técnicas de estudo e organização, ensino recíproco (diálogo) e cooperativo (entre pares). Estas estratégias e metodologias serão desenvolvidas em ambientes de trabalho, com tarefas e materiais bem estruturados e com previsibilidade de horários e de rotinas.”</p>
PEI	<p style="text-align: center;">Validade e Avaliação (Definição do processo de avaliação da implementação do PEI)</p>
A	<p>“Critérios: cumprimento ou não dos objectivos definidos; eficácia das medidas implementadas; continuidade das medidas educativas ou proposta de alteração; Instrumentos de registo: no 1º e 2º período utilizar-se-á o mesmo tipo de instrumento de registo e no 3º período proceder-se-á à elaboração do relatório circunstanciado; Momentos de avaliação: a avaliação do PEI e das medidas educativas implementadas é contínua e a sua revisão far-se-á sempre que se justifiquem alterações às mesmas. No entanto, esta avaliação será obrigatória e realizada em cada um dos momentos da avaliação trimestral Revisão: a sua revisão poderá ocorrer em qualquer momento e obrigatoriamente no final de ciclo”</p>
B	<p>“Critérios: cumprimento ou não dos objectivos definidos; eficácia das medidas implementadas; continuidade das medidas educativas ou proposta de alteração. Instrumentos de registo: no 1º e 2º períodos utilizar-se-á o mesmo tipo de instrumento de registo e no 3º período proceder-se-á à elaboração do relatório circunstanciado. Momentos de avaliação: a avaliação do PEI e das medidas educativas implementadas é contínua e a sua revisão far-se-á sempre que se justifiquem alterações às mesmas. No entanto, esta avaliação será obrigatória e realizada em cada um dos momentos da avaliação trimestral Revisão: a sua revisão poderá ocorrer em qualquer momento e obrigatoriamente no final de ciclo”</p>
C	<p>“Critérios: cumprimento ou não dos objectivos definidos; eficácia das medidas implementadas; Instrumentos de registo: no 1º e 2º períodos utilizar-se-á o mesmo tipo de instrumento de registo e no 3º período proceder-se-á à elaboração do relatório circunstanciado. Momentos de avaliação: a avaliação do PEI e das medidas educativas implementadas é contínua e a sua revisão far-se-á sempre que se justifiquem alterações às mesmas. No entanto, esta avaliação será obrigatória e realizada em cada um dos momentos da avaliação trimestral. A avaliação resultará da articulação e do parecer conjunto dos intervenientes directos no processo educativo da aluna, devendo considerar-se as medidas definidas neste PEI Revisão: sempre que se justifiquem alterações ao mesmo PEI”</p> <p>“A avaliação será essencialmente observação directa e treinos permitindo reorganizar as actividades, de acordo com as necessidades do aluno adequando os processos de formação às suas características e fundamentando-se em aprendizagens</p>

	significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos. O seu registo formal ocorrerá, no final do período, de forma descritiva”
D	<p>“Critérios: cumprimento ou não dos objectivos definidos; eficácia das medidas implementadas; continuidade das medidas educativas ou proposta de alteração. Instrumentos de registo: no 1º e 2º períodos utilizar-se-á o mesmo tipo de instrumento de registo e no 3º período proceder-se-á à elaboração do relatório circunstanciado. Momentos de avaliação: a avaliação do PEI e das medidas educativas implementadas é contínua e a sua revisão far-se-á sempre que se justifiquem alterações às mesmas. No entanto, esta avaliação será obrigatória e realizada em cada um dos momentos da avaliação trimestral. Revisão: a sua revisão poderá ocorrer em qualquer momento e obrigatoriamente no final de ciclo”</p> <p>CEI – “A avaliação será essencialmente formativa permitindo reorganizar as actividades, de acordo com as necessidades do aluno adequando os processos de formação às suas características e fundamentando-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos. O seu registo formal ocorrerá no final de cada período tendo como suporte fichas matriciadas para alunos abrangidos pela alínea e) do artº16º do Decreto-lei3/2008 e de acordo com o Despacho normativo nº6/2010 determina.</p> <p>Critérios de avaliação: os definidos e aprovados que determina o peso de 15º para o domínio cognitivo, 15º para o domínio de capacidades e 70º para a cidadania (responsabilidade, participação, cooperação, autonomia, sociabilidade, pontualidade e assiduidade). Na disciplina de EF, ET, pintura e EV os docentes consideram que o aluno consegue cumprir a planificação delineada para o restante grupo/turma. Contudo, em relação aos critérios de avaliação, o Ricardo será avaliado de acordo com os critérios definidos para os alunos abrangidos pela alínea e) do artº16º do decreto-lei 3/2008 e de acordo com o despacho normativo nº6/2010 determina”</p>
E	<p>“Critérios: cumprimento ou não dos objectivos definidos; eficácia das medidas implementadas; continuidade das medidas educativas ou proposta de alteração. Instrumentos de registo: no 1º e 2º períodos utilizar-se-á o mesmo tipo de instrumento de registo e no 3º período proceder-se-á à elaboração do relatório circunstanciado. Momentos de avaliação: a avaliação do PEI e das medidas educativas implementadas é contínua e a sua revisão far-se-á sempre que se justifiquem alterações às mesmas. No entanto, esta avaliação será obrigatória e realizada em cada um dos momentos da avaliação trimestral. Revisão: a sua revisão poderá ocorrer em qualquer momento e obrigatoriamente no final de ciclo”</p>
F	<p>“Critérios: cumprimento ou não dos objectivos definidos; eficácia das medidas implementadas; continuidade das medidas educativas ou proposta de alteração. Instrumentos de registo: no 1º e 2º períodos utilizar-se-á o mesmo tipo de instrumento de registo e no 3º período proceder-se-á à elaboração do relatório circunstanciado. Momentos de avaliação: a avaliação do PEI e das medidas educativas implementadas é contínua e a sua revisão far-se-á sempre que se justifiquem alterações às mesmas. No entanto, esta avaliação será obrigatória e realizada em cada um dos momentos da avaliação trimestral. Revisão: a sua revisão poderá ocorrer em qualquer momento e obrigatoriamente no final de ciclo”</p>
G	<p>Registo no documento/anexo CEI</p> <p>“A avaliação é de 1 a 5 nas disciplinas em que o aluno acompanhe o currículo comum; Nas restantes áreas incluindo a Vocacional é qualitativa e descritiva com a menção de não satisfaz; satisfaz; satisfaz bem. Momentos de avaliação: (1º, 2º, 3ºP), tendo como suporte fichas matriciadas para os alunos abrangidos pelo artº 16º, alínea e) do Decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro. Na área vocacional aplica-se a ficha de avaliação (aproximação ao mundo do trabalho), elaborada para o efeito e aprovada. Critérios de avaliação definidos e aprovados: Domínio Cognitivo – 15%; Domínio das Capacidades – 15%; Domínio atitudinal – 70% (responsabilidade; pontualidade; assiduidade; participação/cooperação; autonomia; socialização. Instrumentos: Fichas de Avaliação formativa e sumativa; Grelhas de observação; Observação directa com registo descritivo; Produção de trabalhos.</p>
H	<p>“Critérios: cumprimento ou não dos objectivos definidos; eficácia das medidas implementadas; continuidade das medidas educativas ou proposta de alteração. Instrumentos de registo: no 1º e 2º períodos utilizar-se-á o mesmo tipo de instrumento de registo e no 3º período proceder-se-á à elaboração do relatório circunstanciado. Intervenientes: Prof das disciplinas que o aluno frequenta; Prof. de Ed. Especial. Momentos de avaliação: a avaliação do PEI e das medidas educativas implementadas é contínua e a sua revisão far-se-á sempre que se justifiquem alterações às mesmas. No entanto, esta avaliação será obrigatória e realizada em cada um dos momentos da avaliação trimestral (no final de cada período lectivo) Revisão: a sua revisão poderá ocorrer em qualquer momento e obrigatoriamente no final de ciclo”</p>
I	<p>“Critérios: cumprimento ou não dos objectivos definidos; eficácia das medidas implementadas. Instrumentos de registo: no 1º e 2º períodos utilizar-se-á o mesmo tipo de instrumento de registo e no 3º período proceder-se-á à elaboração do relatório circunstanciado. Intervenientes: responsáveis da aplicação das medidas. Momentos de avaliação: a avaliação do PEI e das medidas educativas implementadas é contínua e a sua revisão far-se-á sempre que se justifiquem alterações às mesmas. No entanto, esta avaliação será obrigatória e realizada em cada um dos momentos da avaliação trimestral. A avaliação resultará da articulação e do parecer conjunto dos intervenientes directos no processo educativo da aluna, devendo considerar-se as medidas definidas neste PEI. Revisão: sempre que se justifiquem alterações ao mesmo PEI”</p>
J	<p>“Critérios: cumprimento ou não dos objectivos definidos; eficácia das medidas implementadas; continuidade das medidas educativas ou proposta de alteração. Instrumentos de registo: no 1º e 2º períodos utilizar-se-á o mesmo tipo de instrumento de registo e no 3º período proceder-se-á à elaboração do relatório circunstanciado. Intervenientes: Prof das disciplinas que a aluna frequenta; prof EE; fisioterapia (CRI). Momentos de avaliação: a avaliação do PEI e das medidas educativas implementadas é contínua e a sua revisão far-se-á sempre que se justifiquem alterações às mesmas. No entanto, esta avaliação será obrigatória e realizada em cada um dos momentos da avaliação trimestral (no final de cada período). Revisão: a sua revisão poderá ocorrer em qualquer momento e obrigatoriamente no final de ciclo”</p>
L	<p>Registo no documento/anexo CEI</p> <p>“A avaliação é de 1 a 5 nas disciplinas em que o aluno acompanhe o currículo comum. Nas restantes áreas incluindo a Vocacional é qualitativa e descritiva com a menção de não satisfaz; satisfaz; satisfaz bem. Momentos de avaliação: (1º, 2º,</p>

	3ºP), tendo como suporte fichas matriciadas para os alunos abrangidos pelo artº 16º, alínea e) do Decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro. Na área vocacional aplica-se a ficha de avaliação (aproximação ao mundo do trabalho), elaborada para o efeito e aprovada. Critérios de avaliação definidos e aprovados: Domínio Cognitivo – 15%; Domínio das Capacidades – 15%; Domínio atitudinal – 70% (responsabilidade; pontualidade; assiduidade; participação/cooperação; autonomia; socialização. Instrumentos: Fichas de Avaliação formativa e sumativa; Grelhas de observação; Observação directa com registo descritivo; Produção de trabalhos”
M	<p>O PEI não constava do processo do aluno</p> <p>Registo no documento/anexo CEI</p> <p>“A avaliação é de 1 a 5 nas disciplinas em que o aluno acompanhe o currículo comum. Nas restantes áreas incluindo a Vocacional é qualitativa e descritiva com a menção de não satisfaz; satisfaz; satisfaz bem. Momentos de avaliação: (1º, 2º, 3ºP), tendo como suporte fichas matriciadas para os alunos abrangidos pelo artº 16º, alínea e) do Decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro. Na área vocacional aplica-se a ficha de avaliação (aproximação ao mundo do trabalho), elaborada para o efeito e aprovada. Critérios de avaliação definidos e aprovados: Domínio Cognitivo – 15%; Domínio das Capacidades – 15%; Domínio atitudinal – 70% (responsabilidade; pontualidade; assiduidade; participação/cooperação; autonomia; socialização. Instrumentos: Fichas de Avaliação formativa e sumativa; Grelhas de observação; Observação directa com registo descritivo; Produção de trabalhos”</p>
N	“Critérios: cumprimento ou não dos objectivos definidos; eficácia das medidas implementadas; continuidade das medidas educativas ou proposta de alteração. Instrumentos de registo: no 1º e 2º períodos utilizar-se-á o mesmo tipo de instrumento de registo e no 3º período proceder-se-á à elaboração do relatório circunstanciado. Intervenientes: Prof das disciplinas que o aluno frequenta. Momentos de avaliação: a avaliação do PEI e das medidas educativas implementadas é contínua e a sua revisão far-se-á sempre que se justifiquem alterações às mesmas. No entanto, esta avaliação será obrigatória e realizada em cada um dos momentos da avaliação trimestral (no final e cada período lectivo). Revisão: a sua revisão poderá ocorrer em qualquer momento e obrigatoriamente no final de ciclo”
O	<p>Registo do documento/anexo CEI</p> <p>“A avaliação é de 1 a 5 nas disciplinas em que o aluno acompanhe o currículo comum; Nas restantes áreas incluindo a Vocacional é qualitativa e descritiva com a menção de não satisfaz; satisfaz; satisfaz bem. Momentos de avaliação: (1º, 2º, 3ºP), tendo como suporte fichas matriciadas para os alunos abrangidos pelo artº 16º, alínea e) do Decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro. Na área vocacional aplica-se a ficha de avaliação (aproximação ao mundo do trabalho), elaborada para o efeito e aprovada. Critérios de avaliação definidos e aprovados: Domínio Cognitivo – 15%; Domínio das Capacidades – 15%; Domínio atitudinal – 70% (responsabilidade; pontualidade; assiduidade; participação/cooperação; autonomia; socialização. Instrumentos: Fichas de Avaliação formativa e sumativa; Grelhas de observação; Observação directa com registo descritivo; Produção de trabalhos”</p>
P	<p>Registo consta no documento anexo /PIT</p> <p>“A avaliação será essencialmente formativa permitindo reorganizar as actividades, de acordo com as necessidades do aluno adequando os processos de formação às suas características e fundamentando-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos. O seu registo formal ocorrerá, no final de cada período, tendo como suporte fichas matriciadas para alunos abrangidos pela alínea e) do art. 16º do Dec.-Lei nº3/2008 e de acordo com o que o Despacho Normativo nº6/2010 determina. Critérios de avaliação: Os definidos e aprovados que determina o peso de 15% para Domínio Cognitivo; 15% para Domínio de Capacidades e 70% para a Cidadania (Responsabilidade, Participação/Cooperação, Autonomia, Sociabilidade, Pontualidade e assiduidade). Instrumentos: Observação directa com registo descritivo; grelhas de observação; fichas de avaliação formativa e sumativa; grelhas de auto-avaliação. A disciplina de Formação Cívica, terá, ainda, em linha de conta as limitações do aluno e centrar-se-á no interesse/empenho demonstrados em sala de aula, tendo em vista a sua preparação para a vida activa”</p>
Q	<p>Registo que consta no documento anexo /PIT</p> <p>“A avaliação será essencialmente formativa permitindo reorganizar as actividades, de acordo com as necessidades do aluno adequando os processos de formação às suas características e fundamentando-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos. O seu registo formal ocorrerá, no final de cada período, tendo como suporte fichas matriciadas para alunos abrangidos pela alínea e) do art. 16º do Dec.-Lei nº3/2008 e de acordo com o que o Despacho Normativo nº6/2010 determina. Critérios de avaliação: Os definidos e aprovados que determina o peso de 15% para Domínio Cognitivo; 15% para Domínio de Capacidades e 70% para a Cidadania (Responsabilidade, Participação/Cooperação, Autonomia, Sociabilidade, Pontualidade e assiduidade). Na avaliação da área vocacional, a avaliação deverá ser qualitativa e deverá ser feita todos os períodos; Deverá incidir sobre: interesse, grau de satisfação nas tarefas; na evolução dos seus conhecimentos; na organização das actividades realizadas e na assiduidade e pontualidade. Instrumentos: Observação directa com registo descritivo; grelhas de observação; grelhas de auto-avaliação e grelhas de registo estruturadas, conforme legislação em vigor”</p>
R	<p>Registo consta no documento anexo /PIT</p> <p>“A avaliação será essencialmente formativa permitindo reorganizar as actividades, de acordo com as necessidades do aluno adequando os processos de formação às suas características e fundamentando-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos. O seu registo formal ocorrerá, no final de cada período, tendo como suporte fichas matriciadas para alunos abrangidos pela alínea e) do art. 16º do Dec.-Lei nº3/2008 e de acordo com o que o Despacho Normativo nº6/2010 determina. Critérios de avaliação: Os definidos e aprovados que determina o peso de 15% para Domínio Cognitivo; 15% para Domínio de Capacidades e 70% para a Cidadania (Responsabilidade, Participação/Cooperação, Autonomia, Sociabilidade, Pontualidade e assiduidade). Instrumentos: Observação directa com registo descritivo; grelhas de observação; fichas de avaliação formativa e sumativa; grelhas de auto-avaliação</p>

	A disciplina de Formação Cívica, terá, ainda, em linha de conta as limitações do aluno e centrar-se-á no interesse/empenho demonstrados em sala de aula, tendo em vista a sua preparação para a vida activa”
S	<p>Registo consta no documento anexo /PIT</p> <p>“A avaliação será essencialmente formativa permitindo reorganizar as actividades, de acordo com as necessidades do aluno adequando os processos de formação às suas características e fundamentando-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos. O seu registo formal ocorrerá, no final de cada período, tendo como suporte a fichas matriciadas para alunos abrangidos pela alínea e) do art. 16º do Dec.-Lei nº3/2008 e de acordo com o que o Despacho Normativo nº6/2010 determina. Critérios de avaliação: Os definidos e aprovados que determina o peso de 15% para Domínio Cognitivo; 15% para Domínio de Capacidades e 70% para a Cidadania (Responsabilidade, Participação/Cooperação, Autonomia, Sociabilidade, Pontualidade e assiduidade). Instrumentos: Observação directa com registo descritivo; grelhas de observação; fichas de avaliação formativa e sumativa; grelhas de auto-avaliação”</p>
T	<p>Registo que consta no documento anexo /PIT</p> <p>“A avaliação será essencialmente formativa permitindo reorganizar as actividades, de acordo com as necessidades do aluno adequando os processos de formação às suas características e fundamentando-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos. O seu registo formal ocorrerá, no final de cada período, tendo como suporte a fichas matriciadas para alunos abrangidos pela alínea e) do art. 16º do Dec.-Lei nº3/2008 e de acordo com o que o Despacho Normativo nº6/2010 determina. Critérios de avaliação: Os definidos e aprovados que determina o peso de 15% para Domínio Cognitivo; 15% para Domínio de Capacidades e 70% para a Cidadania (Responsabilidade, Participação/Cooperação, Autonomia, Sociabilidade, Pontualidade e assiduidade). Instrumentos: Observação directa com registo descritivo; grelhas de observação; fichas de avaliação formativa e sumativa; grelhas de auto-avaliação”</p>
U	<p>Registo que consta no documento anexo /PIT</p> <p>“Os definidos e aprovados que determina o peso de 15% para Domínio Cognitivo; 15% para Domínio de Capacidades e 70% para a Cidadania (Responsabilidade, Participação/Cooperação, Autonomia, Sociabilidade, Pontualidade e assiduidade). Instrumentos: Observação directa com registo descritivo; grelhas de observação; fichas de avaliação formativa e sumativa; grelhas de auto-avaliação. À disciplina de CN será, ainda, tido em consideração valorizar a participação em trabalhos laboratoriais e/ou de pesquisa orientada; descodificar imagens e esquemas teóricos; equacionar o conhecimento numa base dicotómica em tabelas e quadros; participar em produção de tarefas individuais ou em grupo. A disciplina de Formação Cívica, terá, ainda, em linha de conta as limitações do aluno e centrar-se-á no interesse/empenho demonstrados em sala de aula, tendo em vista a sua preparação para a vida activa”</p>
PEI	<p>c) Currículo Específico Individual</p> <p>Fundamentação</p> <p>(Fundamentação da necessidade do CEI)</p>
A	“A ... apresenta limitações significativas na actividade e participação, que se traduzem na impossibilidade de acompanhar um currículo normal. Por este facto e, atendendo aos factores apresentados a aluna irá usufruir de um CEI (de cariz funcional)”
B	“O ... é um aluno com NEE de carácter permanente, abrangido pela alínea e) do Dec-lei 3/2008. Apresenta limitações significativas na actividade e participação, que se reflectem no normal funcionamento escolar, traduzindo-se na impossibilidade de acompanhar um currículo normal. Por este facto e, atendendo aos factores apresentados o aluno irá usufruir de um CEI, que inclui conteúdos no âmbito da autonomia pessoal e social e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional proporcionando-lhe competências necessárias à vida diária”
C	“O ... tem 13 anos de idade e um quadro clínico caracterizado por paralisia cerebral pós asfixia perinatal grave, tetraparésia, baixa visão, epilepsia e sem controlo de esfíncteres. Tem uma luxação na anca esquerda à qual já foi operado. É uma criança totalmente dependente do adulto nos cuidados de alimentação, higiene, deslocações e cuidados de saúde”
D	“O ... apresenta limitações significativas na actividade e participação, que se traduzem na impossibilidade de acompanhar um currículo normal. Por este facto e, atendendo aos factores apresentados o aluno irá usufruir de um Currículo Específico Individual (de cariz funcional)”
E	“A ... é uma aluna com NEE de carácter permanente, abrangida pela alínea e) do Dec-lei /2008. Apresenta limitações significativas na actividade e participação, fundamentalmente em domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, que a impedem de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, exigindo assim um CEI que inclui conteúdos no âmbito da autonomia pessoal e social e que dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional proporcionando-lhe competências necessárias à vida diária”
F	“A...apresenta limitações significativas na actividade e participação, que se traduzem na impossibilidae de acompanhar um currículo normal. Por este facto e, atendendo aos factores apresentados a aluna irá usufruir de um CEI (de cariz funcional)”
G	“A apresenta limitações significativas na actividade e participação, fundamentalmente em domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caracter permanente, resultantes de problemas ao nível das funções mentais globais e específica, as quais se refletem no normal funcionamento escolar,que se traduzem na impossibilidade de acompanhar um currículo normal. Por este facto e, atendendo aos factores apresentados a aluna irá usufruir de um CEI “

H	“O é um aluno com NEE de carácter permanente, abrangido pela alínea e) do Dec-lei 3/2008. Apresenta limitações significativas na actividade e participação, fundamentalmente em domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, que o impedem de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, exigindo, assim, um CEI que inclui conteúdos no âmbito da autonomia pessoal e social e que dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional proporcionando-lhe competências necessárias à vida diária”
I	“A ... tem 17 anos de idade. Apresenta problemas ao nível do sistema neurológico, má mielinação cerebral, epilepsia, alterações da acuidade visual, comunicação”
J	Este registo não consta no PEI; verificam-se referências ao CEI no anexo PIT
L	“Após processo de avaliação por referência à CIF, o seu perfil de funcionalidade apresenta limitações acentuadas e permanentes ao nível da actividade e participação, que se traduzem na impossibilidade de acompanhar um currículo normal. Por este facto, o aluno irá usufruir de um CEI”
M	Registo no documento/anexo CEI “O apresenta limitações significativas na actividade e participação, que se traduzem na impossibilidade de acompanhar um currículo normal. Por este facto e, atendendo aos factores apresentados, o aluno irá usufruir de um CEI”
N	_____ (não consta informação)
O	“A ... apresenta limitações significativas na actividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, fundamentalmente em domínios que exijam memorização, atenção, concentração, conceptualização e generalização das várias aprendizagens e conceitos, resultantes de problemas ao nível das funções mentais globais e específica, as quais se refletem no normal funcionamento escolar, que se traduzem na impossibilidade de acompanhar um currículo normal. Face ao exposto, a aluna irá usufruir de um CEI “
P	Este registo não consta no PEI; verificam-se referências ao CEI no anexo PIT
Q	Este registo não consta no PEI; verificam-se referências ao CEI no anexo PIT
R	Este registo não consta no PEI; verificam-se referências ao CEI no anexo PIT
S	Este registo não consta no PEI; verificam-se referências ao CEI no anexo PIT
T	Este registo não consta no PEI; verificam-se referências ao CEI no anexo PIT
U	Este registo não consta no PEI; verificam-se referências ao CEI no anexo PIT
PEI	c) Currículo Específico Individual Definição/Identificação (Indicação dos contextos de aprendizagem e nível de participação em atividades realizadas no contexto turma)
A	“Tendo em conta o perfil de funcionalidade da ..., as aprendizagens processar-se-ão em diferentes contextos. Em contexto de grupo-turma frequenta as disciplinas de (...). O currículo comum sofreu alterações significativas com a introdução de objectivos e conteúdos funcionais, em função dos seus contextos de vida, de acordo com o nível de funcionalidade da aluna e com as suas reais necessidades. As áreas e as actividades a serem trabalhadas tem como prioridade a aquisição das competências conducentes à autonomia pessoal e social da aluna. No apoio pedagógico personalizado no âmbito da educação especial há uma intervenção nas áreas de autonomia pessoal/social, no desenvolvimento de competências cognitivas, actividades com recurso às TIC e desenvolvimento de competências funcionais ao nível da leitura, escrita e matemática. Para além dos tempos lectivos ocupados pelas disciplinas do corpo comum ao seu grupo/turma, a ... irá frequentar tempos onde serão desenvolvidas aprendizagens de carácter funcional, baseado no princípio de “aprender fazendo”, promovendo a aquisição de competências necessárias à aluna para funcionar o mais independente e eficientemente possível, no seu ambiente familiar, comunitário e social”
B	“Tendo em conta o perfil de funcionalidade do ..., as aprendizagens processar-se-ão em diferentes contextos. Em contexto de grupo-turma frequenta as disciplinas de: Pintura/ET (disciplina semestral), EF, EA, AP, Port. Func. mat. Func. EMRC, G, CN, H e F” “O currículo comum sofreu alterações significativas com a introdução de objectivos e conteúdos funcionais, em função dos seus contextos de vida, de acordo com o nível de funcionalidade do alunaoe com as suas reais necessidades. As áreas e as actividades a serem trabalhadas tem como prioridade a aquisição das competências conducentes à autonomia pessoal e social do aluno. No apoio personalizado no âmbito da educação especial há uma intervenção nas áreas de autonomia pessoal/social; no desenvolvimento de competências cognitivas; actividades com recurso às tecnologias de informação e comunicação e desenvolvimento de competências funcionais da leitura, escrita e matemática. Assim, para além dos tempos lectivos ocupados pelas disciplinas do corpo comum ao seu grupo/turma, o ... irá frequentar tempos onde serão desenvolvidas aprendizagens de carácter funcional, baseadas no princípio de “aprender fazendo” (reprografia e bar dos alunos), promovendo a aquisição de competências necessárias à aluna para funcionar o mais independente e eficientemente possível, no seu ambiente familiar, comunitário e social”

C	“Tendo em conta o perfil de funcionalidade do ..., as aprendizagens processar-se-ão em diferentes contextos. Em contexto de grupo-turma frequenta a aula de Educação Física. No apoio pedagógico personalizado no âmbito da educação especial há uma intervenção nas áreas de cognição (atenção, memória visual e auditiva, conceitos básicos – classificação de objectos, seriação de objectos, emparelhamento, quantidade, tamanho, cor, forma, volume, peso, textura áspera e fina). Áreas a desenvolver: Actividades de Vida diária (AVD's); Psicomotricidade (fina, global, esquema corporal, lateralização, estrutura espaço-temporal: orientação espacial, orientação temporal, percepção sensorial, representação mental da figura humana); Comunicação e socialização e Saúde e bem-estar”
D	“Tendo em conta o perfil de funcionalidade do ..., as aprendizagens processar-se-ão em diferentes contextos. Em contexto de grupo-turma frequenta as disciplinas de pintura/ET (semestral).....”(repete a informação)
E	“Tendo em conta o perfil de funcionalidade da ..., as aprendizagens processar-se-ão em diferentes contextos. Em contexto de grupo-turma frequenta as disciplinas de: P, M, H, FC, CN, Pintura/ET (disciplina semestral), EF, EA e EMRC. A ... tem natação uma vez por semana, à segunda feira no primeiro bloco da manhã. Tem terapia da fala uma vez por semana, à quarta feira, um tempo de 45m; biblioteca em bloco de 90m, uma vez por semana. A aluna frequenta o clube de olaria e cerâmica a uma vez por semana, à terça, no primeiro bloco da manhã. O currículo comum sofreu alterações significativas com a introdução de objectivos e conteúdos funcionais, em função dos seus contextos de vida, de acordo com o nível de funcionalidade da aluna e com as suas reais necessidades. As áreas e as actividades a serem trabalhadas tem como prioridade a aquisição das competências conducentes à autonomia pessoal e social da aluna. No apoio personalizado no âmbito da educação especial há uma intervenção nas áreas de autonomia pessoal/social; no desenvolvimento de competências cognitivas; actividades com recurso às tecnologias de informação e comunicação e desenvolvimento de competências funcionais da leitura, escrita e matemática. Assim, para além dos tempos lectivos ocupados pelas disciplinas do corpo comum ao seu grupo/turma, a Silvana irá frequentar tempos onde serão desenvolvidas aprendizagens de carácter funcional, baseadas no princípio de “aprender fazendo” (biblioteca da escola), promovendo a aquisição de competências necessárias à aluna para funcionar o mais independente e eficientemente possível, no seu ambiente familiar, comunitário e social”
F	“Tendo em conta o perfil de funcionalidade da ..., as aprendizagens processar-se-ão em diferentes contextos. Em contexto de grupo-turma frequenta as disciplinas de: P, M, H, FC, CN, Pintura/ET (disciplina semestral), EF, EA e EMRC. A ... tem natação uma vez por semana, à segunda feira no primeiro bloco da manhã. Tem terapia da fala uma vez por semana, à quarta feira, um tempo de 45m; biblioteca em bloco de 90m, uma vez por semana. A aluna frequenta o clube de olaria e cerâmica a uma vez por semana, à terça, no primeiro bloco da manhã. O currículo comum sofreu alterações significativas com a introdução de objectivos e conteúdos funcionais, em função dos seus contextos de vida, de acordo com o nível de funcionalidade da aluna e com as suas reais necessidades. As áreas e as actividades a serem trabalhadas tem como prioridade a aquisição das competências conducentes à autonomia pessoal e social da aluna. No apoio personalizado no âmbito da educação especial há uma intervenção nas áreas de autonomia pessoal/social; no desenvolvimento de competências cognitivas; actividades com recurso às tecnologias de informação e comunicação e desenvolvimento de competências funcionais da leitura, escrita e matemática. Assim, para além dos tempos lectivos ocupados pelas disciplinas do corpo comum ao seu grupo/turma, a Silvana irá frequentar tempos onde serão desenvolvidas aprendizagens de carácter funcional, baseadas no princípio de “aprender fazendo” (biblioteca da escola), promovendo a aquisição de competências necessárias à aluna para funcionar o mais independente e eficientemente possível, no seu ambiente familiar, comunitário e social”
G	“Tendo em conta o perfil de funcionalidade da aluna, as aprendizagens serão desenvolvidas em contextos diferenciados Em âmbito da turma o desenvolvimento das áreas de P; EF; EV; FC; EMRC; FSQ; ET (pintura) e atelier de olaria/cerâmica. No âmbito da EE (pequeno grupo) – Apoio Pedagógico Personalizado a Língua Portuguesa e Matemática (funcional) e Autonomia Pessoal e Social. No âmbito da Área Vocacional a desenvolver a componente prática no Salão de cabeleireiro em Mangualde e na Biblioteca da Escola, a fim de capacitar a aluna de instrumentos facilitadores à transição para a vida activa”
H	“Tendo em conta o perfil de funcionalidade do ..., as aprendizagens processar-se-ão em diferentes contextos. Em contexto de grupo-turma frequenta as disciplinas de: FC; Geog; Pint/ET (semestral); EF; AP; CN; EV; H; EMRC. O currículo comum sofreu alterações significativas com a introdução de objectivos e conteúdos funcionais, em função dos seus contextos de vida, de acordo com o nível de funcionalidade do aluno e com as suas reais necessidades. As áreas e as actividades a serem trabalhadas tem como prioridade a aquisição das competências conducentes à autonomia pessoal e social do aluno. No apoio personalizado no âmbito da educação especial há uma intervenção nas áreas de autonomia pessoal/social; no desenvolvimento de competências cognitivas; actividades com recurso às tecnologias de informação e comunicação e desenvolvimento de competências funcionais da leitura, escrita e matemática. Assim, para além dos tempos lectivos ocupados pelas disciplinas do corpo comum ao seu grupo/turma, o irá frequentar tempos onde serão desenvolvidas aprendizagens de carácter funcional, baseadas no princípio de “aprender fazendo” (biblioteca da escola, reprografia e bar dos alunos), promovendo a aquisição de competências necessárias ao aluno para funcionar o mais independente e eficientemente possível, no seu ambiente familiar, comunitário e social”
I	“Tendo em conta o perfil de funcionalidade da ..., as aprendizagens processar-se-ão em diferentes contextos. Em contexto de grupo-turma frequenta o 8º... uma vez por período, devido às suas condições específicas. No apoio pedagógico personalizado no âmbito da educação especial há uma intervenção nas seguintes áreas: Actividades de Vida diária (AVD's); Psicomotricidade (fina, global, esquema corporal, lateralização, estrutura espaço-temporal: orientação espacial, orientação temporal, percepção sensorial, representação mental da figura humana); Comunicação e socialização; Saúde e bem-estar”
J	Este registo não consta no PEI; verificam-se referências ao CEI no anexo PIT

L	<p>“Tendo em conta o perfil de funcionalidade do aluno, as aprendizagens serão desenvolvidas em contextos diferenciados. Em âmbito da turma o desenvolvimento das áreas de P; EF; EV; FC; EMRC; ET/Teatro. No âmbito da EE (pequeno grupo) – Apoio Pedagógico Personalizado a Língua Portuguesa e Matemática (funcional) e Autonomia Pessoal e Social. No âmbito da Área Vocacional a desenvolver a componente prática no Bar e na Biblioteca da Escola, a fim de capacitar o aluno de instrumentos facilitadores à transição para a vida activa”</p>
M	<p>Registo no documento/anexo CEI</p> <p>“Tendo em conta o perfil de funcionalidade do aluno, as aprendizagens serão desenvolvidas em contextos diferenciados. Em âmbito da turma o desenvolvimento das áreas de P; EF; EV; FC; EMRC; FSQ; ET(pintura) e atelier de olaria/cerâmica. No âmbito da EE (pequeno grupo) – Apoio Pedagógico Personalizado a Língua Portuguesa e Matemática (funcional) e Autonomia Pessoal e Social. No âmbito da Área Vocacional a desenvolver a componente prática na reprografia e na Biblioteca da Escola, a fim de capacitar a aluna de instrumentos facilitadores à transição para a vida activa”</p>
N	<p>“O aluno tem um CEI, onde inclui os conteúdos condicentes à sua autonomia pessoal e social, dando prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida. Foi decidido em CT as disciplinas que o Sérgio irá frequentar em contexto de turma. Assim, para além dos tempos lectivos ocupados pelas disciplinas do corpo comum ao seu grupo/turma, o ... irá frequentar tempos lectivos destinados ao desenvolvimento da actividade vocacional: Biblioteca da escola; CAO do Internato ..., dois dias por semana (3ª e 5ª f); tempos lectivos onde deverá ser trabalhada a motricidade do aluno; natação (1º bloco de 2ªf). No apoio pedagógico personalizado no âmbito da educação especial a intervenção incidirá nas áreas referentes à autonomia pessoal/social, no desenvolvimento de competências cognitivas, actividades com recurso às tecnologias de Informação e Comunicação e desenvolvimento de competências funcionais ao nível da leitura, escrita e matemática. Ao nível da terapia da fala o trabalho com o ... incidirá numa estimulação global da linguagem, dando mais ênfase à área morfo-sintáctica, promovendo a produção de frases SVO sem omissão de componentes, nem partículas de ligação. Pretende-se ainda melhorar a inteligibilidade do seu discurso, reeducando alguns fonemas, como o caso do/s/ nas diferentes posições de palavra. Outra área que será trabalhada com o ... serão os aspectos pragmáticos da comunicação, nomeadamente a adequação do seu discurso consoante os diferentes interlocutores e situações quotidianas.”</p>
O	<p>“Tendo em conta o perfil de funcionalidade da aluna, as aprendizagens serão desenvolvidas em contextos diferenciados. Em âmbito da turma o desenvolvimento das áreas de P; EF; EV; FC; EMRC; FSQ; ET (pintura) e atelier de olaria/cerâmica. No âmbito da EE(pequeno grupo) – Apoio Pedagógico Personalizado a Língua Portuguesa e Matemática (funcional) e Autonomia Pessoal e Social. No âmbito da Área Vocacional a desenvolver a componente prática na reprografia e na Biblioteca da Escola, afim de capacitar a aluna de instrumentos facilitadores à transição para a vida activa”</p>
P	Este registo não consta no PEI; verificam-se referências ao CEI no anexo PIT
Q	Este registo não consta no PEI; verificam-se referências ao CEI no anexo PIT
R	Este registo não consta no PEI; verificam-se referências ao CEI no anexo PIT
S	Este registo não consta no PEI; verificam-se referências ao CEI no anexo PIT
T	Este registo não consta no PEI; verificam-se referências ao CEI no anexo PIT
U	Este registo não consta no PEI; verificam-se referências ao CEI no anexo PIT

[illegible]

Registo Descritivo de Alguns Conteúdos do Relatório Circunstanciado

Alunos	Relatório Circunstanciado
	Melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento biopsicossocial do aluno
A	<p>Neste item é apresentada a caracterização da aluna: “A ... é uma aluna com NEE de carácter permanente. “Segundo informação médica, a ... tem atrofia cortical, hemiparésia esquerda e atraso global do desenvolvimento. Apresenta um comprometimento das seguintes áreas comunicação/linguagem, psicomotora e cognitiva. Revela grandes dificuldades de memorização, tendo pouca capacidade de retenção de informação, o que obriga a uma intervenção assente na repetição da mesma actividade de forma a adquirir uma determinada competência. A ... apresenta dificuldades motoras ao nível da motricidade grossa e fina o que compromete a linguagem escrita, sendo, por isso, abrangida pelo Dec-lei nº. 3/2008, de 7 de Janeiro” (...) “Assim, as dificuldades que apresenta ao nível das funções do corpo, condicionam-no na sua actividade de aprendizagem, reflectindo-se na sua actividade e participação, por este motivo, foi necessário adequar o processo de ensino aprendizagem pelo que lhe foram aplicadas medidas educativas individuais..., presentes no seu PEI”.</p> <p>Referencia ao número de horas de apoio direto de educação especial, discriminando as áreas apoiadas no âmbito do apoio pedagógico personalizado: Desenvolvimento Cognitivo; Autonomia Pessoal e Social; Português Funcional, Matemática Funcional, Participação em Projetos. Não há qualquer referência à atividade prática que a <i>aluna</i> desenvolveu no ginásio da escola. Descrição das atividades desenvolvidas; referencia à avaliação de competências (“a ... frequentou o 7º ano de escolaridade, tendo avaliação quantitativa à disciplina de EMRC e às restantes disciplinas avaliação qualitativa”) e breve alusão a propostas para o ano seguinte: “Ao longo do ano lectivo a ... apresentou uma assiduidade algo irregular. Este será um aspecto que deverá procurar ser melhorado já no próximo ano lectivo”. O documento termina com uma síntese em que se pode ler: “... registaram-se progressos nos resultados escolares, bem como no seu desenvolvimento pedagógico resultando na aquisição de resultados escolares positivos, atingindo de, uma forma geral, a maioria das competências definidas no seu Currículo Específico Individual”.</p>
B	<p>Neste item é apresentada a caracterização do aluno: “O ... é um aluno com NEE de Carácter Permanente, apresenta limitações significativas na actividade e participação, resultantes de problemas ao nível das funções mentais globais e específicas, que se traduzem em dificuldades ao nível da comunicação, da aprendizagem, do relacionamento interpessoal e da participação social, as quais se reflectem no normal funcionamento escolar e na impossibilidade de acompanhar um currículo normal, motivo pelo qual e no sentido de adequar (o processo de ensino aprendizagem pelo que lhe foram implementadas as medidas educativas individuais do Dec. Lei. Nº 3/2008 de 7 de Janeiro” (...) “O ... evidencia dificuldades ao nível da memória auditiva a curto e a médio prazo, da discriminação e processamento auditivo, do desempenho linguístico verbal, da conceptualização e expressão verbal de ideias e do funcionamento cognitivo verbal e não verbal. Revela concomitantemente, défice de atenção e concentração acentuado. Assim, as dificuldades que apresenta ao nível das funções do corpo, condicionam-no na actividade e participação”.</p> <p>É feita também referência ao ambiente familiar, ao número de horas de apoio de educação especial e descrição das atividades desenvolvidas nas diferentes áreas intervencionadas: Português Funcional; Matemática Funcional; Desenvolvimento Cognitivo; Autonomia Pessoal e Social e atividades na reprografia e no bar da escola. Para além da descrição de algumas atividades desenvolvidas é feita alguma avaliação das competências adquiridas e à participação em projetos “No apoio pedagógico personalizado no âmbito da educação especial houve uma intervenção nas áreas de autonomia pessoal/social, no desenvolvimento de competências cognitivas, actividades com recurso às tecnologias de Informação e Comunicação e desenvolvimento de competências funcionais ao nível da leitura, escrita e matemática (...) Em suma, registaram-se progressos nos resultados escolares, bem como no seu desenvolvimento pedagógico, social e autonomia resultando na aquisição de resultados escolares positivos, atingindo de, uma forma geral, a maioria das competências definidas no seu CEI. Contudo, somos do parecer que o acompanhamento ao nível de questões funcionais, bem como todas as áreas que se encontram em défice deverá continuar para o próximo ano lectivo”.</p>
C	<p>Indicação onde se encontra o aluno e que turma frequenta; “durante o ano lectivo procurou-se dar-se resposta (...) desta forma beneficiou das medidas (...). O aluno desenvolveu com sucesso as competências curriculares estipuladas no CEI e na sua planificação semanal individual, realizando aprendizagens de acordo com o seu ritmo de trabalho.”</p>
D	<p>Neste item é apresentada a caracterização do aluno: “O ... é um aluno com NEE de carácter permanente, apresentando défices ao nível das competências da leitura, escrita e cálculo mental comprometendo muito o desenvolvimento das suas aprendizagens, sendo, por isso, abrangido pelo Dec-lei nº. 3/2008 de 7 de Janeiro (...) Neste sentido, o PEI elaborado no início do ano lectivo procurou ir ao encontro dessas dificuldades. Assim, as dificuldades que apresenta ao nível das funções do corpo, condicionam-no na sua aprendizagem, reflectindo-se na sua actividade e participação, por este motivo, foi necessário adequar o processo de ensino aprendizagem pelo que lhe foram aplicadas medidas educativas individuais (...) presentes no seu PEI”.</p> <p>É feita também referência ao horário, número de horas de apoio de educação especial e descrição das atividades desenvolvidas nas diferentes áreas intervencionadas: Português Funcional; Matemática Funcional; Desenvolvimento Cognitivo; Autonomia Pessoal e Social, participação em projetos e atividade desenvolvida no bar da escola. É feita uma breve referência à avaliação de competências: “Assim, para além dos tempos lectivos ocupados pelas disciplinas do corpo comum ao seu grupo/turma, o ... frequentou tempos onde foram desenvolvidas aprendizagens de carácter funcional, baseado no princípio de “aprender fazendo” (Reprografia e Biblioteca da escola), promovendo a aquisição de competências necessárias ao aluno para funcionar o mais independente possível, no se ambiente familiar, comunitário e social” (...) “O plano delineado permitiu registarem-se progressos nos resultados escolares, bem como no seu desenvolvimento pedagógico resultando na aquisição de resultados escolares positivos, atingindo de, uma forma geral, a maioria das competências definidas no seu Currículo Específico Individual”.</p>
E	<p>Neste item é apresentada a caracterização da aluna: “síndrome fetal alcoólico, apresentando graves problemas de comunicação, essencialmente ao nível da fala (...). Segundo avaliação, datada de 9/6/2008, a aluna é caracterizada com défice cognitivo, grande défice de atenção/concentração, associado a perturbação da memória. Sendo, por isso, abrangida pelo Dec. Lei. Nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Neste sentido, o PEI elaborado no início do ano lectivo procurou ir ao encontro dessas dificuldades. Assim, as dificuldades que apresenta ao nível das funções do corpo, condicionam-na na sua actividade e aprendizagem, reflectindo-se na sua actividade e participação, por este motivo, foi necessário adequar o processo de ensino aprendizagem pelo que lhe foram aplicadas Medidas educativas individuais, presentes no seu PEI. No apoio pedagógico personalizado no âmbito da educação especial houve uma intervenção nas áreas de autonomia pessoal/social, no desenvolvimento de competências cognitivas, actividades com recurso</p>

	<p>às tecnologias de Informação e Comunicação e desenvolvimento de competências funcionais ao nível da leitura, escrita e matemática (...).</p> <p>É feita também referência ao horário, número de horas de apoio de educação especial e descrição das atividades desenvolvidas nas diferentes áreas intervencionadas: Português Funcional; Matemática Funcional; Desenvolvimento Cognitivo; Autonomia Pessoal e Social, participação em projetos e natação.</p> <p>Breve referência à avaliação: “ (...) ao nível do relacionamento social e de pares a ... melhorou, contudo é necessário continuar a trabalhar esta vertente para que a aluna interiorize melhor determinadas regras do seu comportamento com adultos e pares (...). Em suma, registaram-se progressos nos resultados escolares, bem como no seu desenvolvimento pedagógico, social e autonomia resultando na aquisição de resultados escolares positivos, atingindo de, uma forma geral, a maioria das competências definidas no seu CEI”.</p>
F	<p>Neste item é apresentada a caracterização da aluna: “ (...) síndrome fetal alcoólico (...) dificuldades de aprendizagem associadas a défice de atenção, inseridas num problema social bem identificado e problemático, sendo, por isso, abrangida pelo Dec-lei n.º 3/2008. Neste sentido, o PEI elaborado no início do ano lectivo procurou ir ao encontro dessas dificuldades. Assim, as dificuldades que apresenta ao nível das funções do corpo, condicionam-na na sua actividade de aprendizagem, reflectindo-se na sua actividade e participação, por este motivo, foi necessário adequar o processo de ensino aprendizagem pelo que lhe foram aplicadas medidas educativas individuais (...) presentes no seu PEI”.</p> <p>É feita também referência ao horário, número de horas de apoio de educação especial e descrição das atividades desenvolvidas nas diferentes áreas intervencionadas, no âmbito do apoio pedagógico personalizado: Português Funcional; Matemática Funcional; Desenvolvimento Cognitivo; Autonomia Pessoal e Social, participação em projetos e experiência no bar da escola.</p> <p>Breve referência à avaliação de competências “O plano delineado permitiu registarem-se progressos nos resultados escolares, bem como no seu desenvolvimento pedagógico resultando na aquisição de resultados escolares positivos, atingindo de, uma forma geral, a maioria das competências definidas no seu Currículo Específico Individual”.</p>
G	<p>“Tendo em conta as limitações significativas ao nível da actividade e participação, a ... atingiu os objectivos propostos no seu CEI, transitando para o 9º ano de escolaridade. As estratégias utilizadas pelos vários intervenientes no processo educativo foram diversificadas, adequadas às suas necessidades educativas individuais, que contribuíram para a aquisição de algumas competências, assim como, para a promoção da sua autonomia na dimensão pessoal/social e afectiva. As áreas académicas foram abordadas de forma funcional”.</p> <p>Avaliação das competências na área da leitura, da escrita, da matemática e da autonomia e indicação de algumas estratégias utilizadas; referência às outras disciplinas que frequenta (EV, EMRC, EF, FC, ET): “...cumprir os objectivos do currículo comum”.</p> <p>Apresentação de proposta para o próximo ano letivo: frequentar a disciplina de CN, uma vez que os conteúdos abordam o corpo humano.</p> <p>Breve referência à avaliação das atividades desenvolvidas na biblioteca, no atelier cerâmica e na cabeleireira. Referência de que não vai continuar por vontade da aluna.</p> <p>Avaliação breve do terapeuta da fala.</p> <p>Indicação de que foi feito encaminhamento para uma consulta de desenvolvimento.</p>
H	<p>Neste item é apresentada uma breve caracterização da aluna e feita referência à avaliação das suas competências e dificuldades: “ (...) levando consequentemente a dificuldades nos diferentes domínios de vida, que se traduzem em dificuldades ao nível da comunicação, da aprendizagem do relacionamento interpessoal e da participação social, as quais se reflectem no normal funcionamento escolar e na impossibilidade de acompanhar um currículo normal, motivo pelo qual e no sentido de adequar o processo de ensino e de aprendizagem lhe foram implementadas as medidas educativas Dec. Lei. N.º 3/2008 de 7 de Janeiro (...) ”</p> <p>Referência ao número de horas de apoio de educação especial.</p>
I	<p>Indicação onde se encontra e que turma frequenta; “ (...) durante o ano lectivo procurou-se dar-se resposta (...). Desta forma beneficiou das medidas (...). A aluna desenvolveu com sucesso as competências curriculares estipuladas no CEI e na sua planificação semanal individual, realizando aprendizagens de acordo com o seu ritmo de trabalho”.</p>
J	<p>Neste item é apresentada uma breve caracterização da aluna : “A ... é uma aluna com NEE de carácter permanente, evidencia limitações significativas ao nível das funções motoras nomeadamente nas funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento. Apresenta, ainda, um comprometimento significativo ao nível das funções mentais específicas. Após vários exames médicos e biopsias, os técnicos de saúde apontam para um quadro de polineuropatia sensitivomotora de causa desconhecida, com potencial agravamento progressivo, sendo por isso, abrangida pelo Dec-lei n.º 3/2008 “ (...) “Assim as dificuldades que apresenta ao nível das funções do corpo, condicionam-na na sua actividade de aprendizagem, reflectindo-se na sua actividade e participação, por este motivo, foi necessário adequar o processo de ensino aprendizagem pelo que lhe foram aplicadas medidas educativas individuais (...) presentes no seu PEI”.</p> <p>Referência ao número de horas de apoio direto de educação especial e ao PIT e à atividade que desenvolveu no bar dos alunos “ (...) cujo objectivo foi promover, capacitar e adquirir competências sociais necessárias à sua inserção familiar e comunitária. O PIT teve como objectivo primordial a aprendizagem de actividades de carácter profissional e social que a aluna revelou ser capaz de executar (...)”.</p> <p>Referência à sua participação no projeto de olaria/cerâmica (avaliação de algumas competências) e natação.</p> <p>Descrição das atividades desenvolvidas e breve referência à avaliação de competências: Português Funcional; Matemática Funcional; Desenvolvimento Cognitivo; Autonomia Pessoal e Social: “ (...) Em suma, apesar de não ter frequentado a escola no terceiro período, registaram-se progressos nos resultados escolares, bem como no seu desenvolvimento pedagógico resultando na aquisição de resultados escolares positivos, atingindo de, uma forma geral, a maioria das competências definidas no seu PIT”.</p>
L	<p>“Tendo em conta as limitações significativas ao nível da actividade e participação, o ... atingiu os objectivos propostos no seu CEI, transitando para o 9º ano de escolaridade. As estratégias utilizadas pelos vários intervenientes no processo educativo foram diversificadas, adequadas às suas necessidades educativas individuais, que contribuíram para a aquisição de algumas competências, assim como, para a promoção da sua autonomia na dimensão pessoal/social e afectiva. As áreas académicas foram abordadas de forma funcional no entanto manifesta desinteresse pelas actividades escolares, quando se não se encontra emocionalmente estável”.</p> <p>Avaliação breve das competências na área da leitura, escrita e matemática funcional; referência à avaliação das outras disciplinas que frequenta (EV, EMRC, EF, ET): “ (...) cumpriu os objectivos do currículo comum assim como nas áreas não curriculares de formação cívica e AP”; avaliação da atividade desenvolvida no bar da escola; breve referência à avaliação das atividades</p>

	desenvolvidas no atelier de olaria/cerâmica e biblioteca e avaliação do acompanhamento psicológico e indicações de continuidade de intervenção em algumas e do acompanhamento psicológico.
M	<p>Neste item é apresentada uma breve caracterização do aluno: “O ... é um aluno com NEE de carácter permanente, é portador de T21 e apresenta um perfil de desenvolvimento heterogéneo, com a sua idade cronológica (...) sendo, por isso, abrangido pelo Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro (...) Assim, as dificuldades que apresenta ao nível das funções do corpo, condicionam-na na sua actividade e aprendizagem, reflectindo-se na sua actividade e participação, por este motivo, foi necessário adequar o processo de ensino aprendizagem pelo que lhe foram aplicadas Medidas educativas individuais, (...) presentes no seu PEI”.</p> <p>Referencia ao número de horas de apoio de educação especial e descrição das atividades desenvolvidas nas diferentes áreas intervencionadas, mencionando alguma avaliação de competências adquiridas relativamente a: Português Funcional; Matemática Funcional; Desenvolvimento Cognitivo; Autonomia Pessoal e Social; participação em projetos e natação. “No apoio pedagógico personalizado no âmbito da educação especial houve uma intervenção nas áreas de autonomia pessoal/social, no desenvolvimento de competências cognitivas, actividades com recurso às tecnologias de Informação e Comunicação”.</p> <p>Referência à avaliação: “O ... frequentou o 8º ano de escolaridade, tendo avaliação quantitativa à disciplina de EMRC e às restantes disciplinas avaliação quantitativa (...) Em síntese, registaram-se progressos nos resultados escolares, bem como no seu desenvolvimento pedagógico, social e autonomia resultando na aquisição de resultados escolares positivos, atingindo de, uma forma geral, a maioria das competências definidas no seu CEI”.</p>
N	<p>“Tendo em conta as limitações significativas ao nível da actividade e participação, a ... atingiu os objectivos propostos no seu CEI, transitando para o 9º ano de escolaridade. As estratégias utilizadas pelos vários intervenientes no processo educativo foram diversificadas, adequadas às suas necessidades educativas individuais, que contribuíram para a aquisição de algumas competências, assim como, para a promoção da sua autonomia na dimensão pessoal/social e afectiva. As áreas académicas foram abordadas de forma funcional”.</p> <p>Breve avaliação das competências na área da leitura, escrita e matemática funcional; referência às outras disciplinas que frequenta (EV, EMRC, EF, FC, ET): “ (...) cumpriu os objectivos do currículo comum”; avaliação da disciplina de ciências e físico-química e proposta para que no próximo ano letivo frequente a disciplina de ciências da natureza, uma vez que os conteúdos abordam o corpo humano; avaliação das atividades desenvolvidas na reprografia e biblioteca; breve referência à avaliação das atividades desenvolvidas no atelier de olaria/ cerâmica e avaliação do terapeuta da fala.</p>
O	<p>“A ... é uma aluna de NEE de carácter permanente, motivo pelo qual, no sentido de adequar o processo de ensino e de aprendizagem, lhe foram implementadas as Medidas Educativas do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, alínea a), e) e f), consignadas no seu PEI, usufruindo ainda de PIT, plano curricular com uma vertente de carácter mais prático, com aprendizagens de índole vocacional, como preparação de valências pré-profissionais, no Jardim de Infância ... (...) Frequentou o 9º ano, tendo avaliação quantitativa às disciplinas de Pintura,, EF, EMRC e TIC e usufruiu de apoio directo por parte do docente de educação especial, 3 vezes por semana, num total de 14 tempos”.</p> <p>Avaliação pormenorizada das aquisições: “ (...) em relação aos resultados escolares e ao seu desenvolvimento biopsicossocial, registou-se um progresso significativo no desenvolvimento global da aluna, que se reflectiram na aquisição de resultados escolares positivos, considerando as competências definidas no seu PEI (...): Língua Portuguesa – leitura e escrita funcional e participação oral; Matemática Funcional; Autonomia Pessoal e Social e projectos (...)”; descrição da avaliação feita e sugestão de áreas a intervir futuramente: “(...) do relatório de observação psicológica da aluna saiu uma proposta de trabalho que o CT teve em conta”.</p> <p>Descrição das aquisições e dificuldades, algumas estratégias utilizadas e algumas propostas para a continuidade de intervenção e referência ao SPO.</p>
P	<p>Caracterização da aluna: “De acordo com a CIF, a tipificação das suas NEE localizam-se no Domínio Cognitivo, nas funções mentais globais (b110-b1399) e funções mentais específicas (b140-b189) e que a impedem de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo do ensino regular. Assim as dificuldades que apresenta ao nível das funções do corpo, condicionam-na na sua actividade de aprendizagem, reflectindo-se na sua actividade e participação, tem sido necessário adequar o processo de ensino-aprendizagem, sendo-lhe aplicadas medidas educativas individuais”.</p> <p>Referencia às medidas educativas e ao PIT “promover, capacitar e adquirir competências sociais necessárias à sua inserção familiar e comunitária, (...) aprendizagens de actividades de carácter profissional e social que a aluna revelou ser capaz de executar”; descrição onde a <i>aluna</i> desenvolveu as respetivas atividades.</p> <p>Indicação das respetivas alterações ao horário; referencia às alterações ao seu currículo e critérios avaliação; ao apoio direto de educação especial de que beneficiou e às atividades desenvolvidas pelos professores da turma, professor de educação especial e psicólogo do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI): “ (...) num envolvimento directo em busca de soluções para colmatar as dificuldades intrínsecas à sua problemática que interferem directamente no seu nível de funcionalidade comportamental, comprometendo-os a (...)”.</p> <p>Referencia pormenorizada às áreas desenvolvidas pelo docente de educação especial: Língua Portuguesa e Matemática Funcional, Autonomia Pessoal e Social; projetos diversos; descrição das atividades, evoluções e estratégias implementadas relativamente a cada uma das áreas: “ (...) assim, concluímos que de um modo geral se registaram progressos significativos nos resultados escolares e no seu desenvolvimento biopsicossocial resultando na aquisição de resultados escolares positivos atingindo a maioria das competências definidas no seu PEI”</p>
Q	<p>“O ... é um aluno de NEE de carácter permanente, motivo pelo qual, no sentido de adequar o processo de ensino e de aprendizagem, lhe foram implementadas as Medidas Educativas do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, alínea a), e) e f), consignadas no seu PEI, usufruindo ainda de PIT, plano curricular com uma vertente de carácter mais prático, com aprendizagens de índole vocacional, como preparação de valências pré-profissionais, na Pastelaria Espiga Dourada (...) Frequentou o 9º ano, tendo avaliação quantitativa às disciplinas de EV, EF, EMRC e usufruiu de apoio directo por parte do docente de EE, 3 vezes por semana, num total de 14 tempos”.</p> <p>Avaliação e descrição pormenorizada das aquisições e dificuldades, estratégias utilizadas e propostas para a continuidade de intervenção: “ (...) em relação aos resultados escolares e ao seu desenvolvimento biopsicossocial, registou-se um progresso significativo no desenvolvimento global do aluno, que se reflectiram na aquisição de resultados escolares positivos, considerando as competências definidas no seu PEI: Língua Portuguesa e Escrita Funcional; Participação Oral; Matemática Funcional, Autonomia Pessoal e Social e projetos; descrição detalhada da avaliação da intervenção, caracterização das aquisições e dificuldades, relacionando-as com as funções do corpo; estratégias utilizadas e sugestões de intervenção.</p> <p>Referencia ao SPO.</p>

R	<p>Indicação da turma que frequenta e respetivas alterações ao horário; referencia às alterações ao seu currículo “ (...) sofreu alterações significativas com a introdução de objectivos e conteúdos funcionais, em função dos seus contextos de vida, de acordo com a funcionalidade e com as suas reais necessidades tendo em atenção que se trata de um aluno com NEE por apresentar um atraso ao nível do desenvolvimento cognitivo geral com comportamento hiperactivo e défice de atenção. Os dados apresentados são o fundamento primordial para a adequação do seu processo de ensino e de aprendizagem”.</p> <p>Indicação das medidas que foram implementadas e do PIT: “ (...) o qual pretendeu capacitar o aluno de competências de natureza mais prática como preparação de valências pré profissionais”; descrição geral das atividades desenvolvidas: “ (...) serão desenvolvidas aprendizagens de carácter funcional, baseado no princípio de aprender fazendo, promovendo a aquisição de competências necessárias ao aluno para funcionar o mais independentemente e eficientemente possível, no seu ambiente familiar, comunitário e social”; referência à articulação com os diferentes intervenientes e ao número de horas de apoio semanal de educação especial e às áreas por este desenvolvidas; descrição das atividades, evoluções e estratégias implementadas relativamente a cada uma das áreas: Língua Portuguesa, Leitura, Escrita e Matemática Funcional, Autonomia Pessoal e Social e projetos: “ (...) assim, concluímos que se registaram alguns ganhos ao nível do seu desenvolvimento biopsicossocial, no entanto ao nível dos resultados escolares os progressos são ténues com avanços e recuos constantes”.</p>
S	<p>“A... é uma aluna de NEE de carácter permanente, motivo pelo qual, no sentido de adequar o processo de ensino e de aprendizagem, lhe foram implementadas as Medidas Educativas do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, alínea a), e) e f), consignadas no seu PEI, usufruindo ainda de PIT, plano com uma vertente de carácter mais prático, com aprendizagens de índole vocacional, como preparação de valências pré-profissionais, na Lavandaria da ... (...) Frequentou o 9º ano, tendo avaliação quantitativa às disciplinas de Pintura, EF, EMRC e TIC e usufruiu de apoio directo por parte do docente de EE, 3 vezes por semana, num total de 10 tempos”.</p> <p>Avaliação pormenorizada das aquisições: “ (...em relação aos resultados escolares e ao seu desenvolvimento biopsicossocial, registou-se uma evolução bastante significativa, (...) nomeadamente nas áreas da Língua Portuguesa, Leitura, Escrita e Matemática Funcional, Autonomia Pessoal e Social e projetos”.</p>
T	<p>Caracterização do aluno: “ (...) síndrome fetal alcoólico, com atraso de crescimento intra-uterino e microcefalia. Esta situação comprometeu posteriormente o seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial revelando dificuldades (...) ” e justificação para a implementação medidas do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro: “No seguimento do que foi dito atrás, de acordo com a CIF, a tipificação das suas NEE localizam-se no Domínio Cognitivo, nas Funções Mentais e Específicas que o impedem de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo do ensino regular. Assim as dificuldades que apresenta ao nível das funções do corpo, condicionam-no na sua actividade de aprendizagem, reflectindo-se na sua actividade e participação, por este motivo, foi necessário adequar o processo de ensino aprendizagem pelo que foram aplicada as medidas (...)”.</p> <p>Indicação das medidas que foram implementadas e do PIT “ (...) promover, capacitar e adquirir competências sociais necessárias à sua inserção familiar e comunitária, (...) aprendizagens de actividades de carácter profissional e social que o aluno revelou ser capaz de executar”, descrição onde o aluno desenvolveu as respectivas actividades”.</p> <p>Referencia pormenorizada às áreas por desenvolvidas: Língua Portuguesa e Matemática Funcional, Autonomia Pessoal e Social e projetos diversos; descrição das atividades, evoluções e estratégias implementadas relativamente a cada uma das áreas “(...) assim, concluímos que de um modo geral se registaram progressos significativos nos resultados escolares, bem como no seu desenvolvimento pedagógico resultando na aquisição de resultados escolares positivos atingindo a maioria das competências definidas no seu PIT”.</p> <p>Indicação das respetivas alterações ao horário; referencia às alterações ao seu currículo e critérios avaliação; ao apoio direto de educação especial de que beneficiou e às atividades desenvolvidas pelos professores da turma, professor de educação especial e psicólogo: “ (...) no sentido de reduzir os défices atrás citados foram desenvolvidas actividades em que se privilegiou maximizar as potencialidades do aluno (...) uma participação na busca de soluções para superar as dificuldades intrínsecas aos seus défices intelectuais e emocionais, que desencadeiam barreiras à realização das actividades, interferindo negativamente no seu nível de funcionalidade”.</p>
U	<p>“Tendo em conta as limitações significativas ao nível da actividade e participação, o ... atingiu os objectivos propostos no seu CEI, transitando para o 9º ano de escolaridade. As estratégias utilizadas pelos vários intervenientes no processo educativo foram diversificadas, adequadas às suas necessidades educativas individuais, que contribuíram para a melhoria dos resultados escolares, assim como, para a promoção da sua autonomia na dimensão pessoal/social e afectiva”.</p> <p>Avaliação das competências na área da autonomia e áreas académicas de carácter funcional (leitura, escrita, matemática); referencia à avaliação da disciplina de ciências físico-químicas “(...) desenvolveu conteúdos funcionais de acordo com o definido no PEI (...) e de outras disciplinas que frequenta (EV, EMRC, EF, FC, ET): “ (...) cumpriu os objectivos do currículo comum” Proposta para que no próximo ano letivo frequente a disciplina de ciências da natureza, uma vez que os conteúdos abordam o corpo humano”.</p> <p>Referencia a breve avaliação atividades desenvolvidas na biblioteca, atelier cerâmica e da natação; avaliação da área vocacional e indicação de que o aluno gostaria de fazer outra experiência no refeitório e na cantina da escola. Avaliação da intervenção no âmbito da terapia da fala e sugestões a trabalhar nas férias. Reforço da necessidade da continuidade deste apoio para o próximo ano.</p>

Alunos	Relatório Circunstanciado
	Medidas educativas aplicadas – avaliação dos resultados obtidos
A	<p>Grelha com medidas assinaladas;</p> <p>Desenvolvimento relativamente à alínea a) APP – Reforço e desenvolvimento de competências específicas: “O apoio desenvolvido pelo docente de educação especial pretendeu trabalhar as áreas que conferem uma maior autonomia pessoal e social à aluna, com desenvolvimento prioritário nas acções práticas e funcionais das diferentes áreas definidas no seu PEI (...) Os conteúdos (...) foram trabalhados utilizando estratégias de ensino directo, sistemático e explícito, com recurso a reforços positivos recorrendo a exercícios de sistematização que possibilitassem uma maior e melhor memorização (...) As tarefas foram atempadamente programadas e desenvolvidas tendo em atenção o ritmo de trabalho e grau de funcionalidade da ..., privilegiando actividades práticas e funcionais que visavam estimular a sua atenção e concentração e a sua interiorização mental (...) Assim, pretendeu-se desenvolver um plano de trabalho, a nível pedagógico, que permitisse à aluna vivenciar e trabalhar os sistemáticos desafios que lhe</p>

	<p>foram colocados”.</p> <p>“(…) Ao longo do ano lectivo foi possível verificarem-se progressos, que foram mais notórios na área de autonomia pessoal e social. Para isso contribuiu a articulação desenvolvida entre o docente de educação especial, encarregado de educação e assistentes operacionais”.</p>
B	<p>Grelha com medidas assinaladas;</p> <p>Desenvolvimento relativamente à alínea a) APP – Reforço e desenvolvimento de competências específicas: “O apoio desenvolvido pela professora de educação especial pretendeu trabalhar as áreas de cariz académico deficitárias, com desenvolvimento prioritário nas acções práticas e funcionais nas diferentes áreas definidas no seu PEI (...) As actividades desenvolvidas com o aluno tiveram como objectivo a organização pedagógica da autonomia pessoal e social do ..., ao nível individual e das relações interpessoais (...) As competências foram trabalhadas utilizando estratégias de ensino directo, sistemático e explícito, com recurso aos reforços positivos (...) As tarefas foram atempadamente programadas e desenvolvidas tendo em atenção o ritmo de trabalho e grau de funcionalidade do ..., privilegiando actividades praticas e funcionais que visavam estimular a sua atenção, concentração e a sua interiorização mental. Assim, pretendeu-se desenvolver um plano de trabalho, a nível pedagógico, que permitisse ao aluno vivenciar, registar e trabalhar os sistemáticos desafios que lhe iam sendo colocados”.</p>
C	<p>Grelha com medidas assinaladas; nas outras informações observa-se o registo detalhado da intervenção e avaliação das competências adquiridas ao nível da Terapia Ocupacional e Fisioterapia.</p>
D	<p>Grelha com medidas assinaladas;</p> <p>Desenvolvimento relativamente à alínea a) APP – Reforço e desenvolvimento de competências específicas: “O plano de intervenção por parte do docente de educação especial incidiu em áreas que visam o desenvolvimento cognitivo do aluno, procurando deste modo diminuir as dificuldades sentidas pelo aluno. Este plano incidiu em áreas como a matemática funcional ou o português funcional onde desenvolveu algumas competências académicas e áreas como o desenvolvimento cognitivo e a autonomia pessoal e social do aluno (...) As competências foram trabalhadas utilizando estratégias de ensino directo, sistemático e explícito, com recurso a reforços positivos, técnicas de estudo e organização. As tarefas foram atempadamente programadas e desenvolvidas tendo em atenção o ritmo de trabalho e grau de funcionalidade do aluno, privilegiando actividades práticas e funcionais que visavam estimular a sua atenção e concentração. Em síntese, as estratégias delineadas possibilitaram que se minimizassem as dificuldades diagnosticadas e adquirir um conjunto de competências que conferem uma maior autonomia pessoal e social do ...”.</p>
E	<p>Grelha com medidas assinaladas;</p> <p>Desenvolvimento relativamente à alínea a) APP – Reforço e desenvolvimento de competências específicas: “O apoio desenvolvido pela professora de educação especial pretendeu trabalhar as áreas de cariz académico deficitárias, com desenvolvimento prioritário nas acções práticas e funcionais nas diferentes áreas definidas no seu PEI (...) As actividades desenvolvidas com a aluna tiveram como objectivo a organização pedagógica da autonomia pessoal e social da ..., ao nível individual e das relações interpessoais. As competências foram trabalhadas utilizando estratégias de ensino directo, sistemático e explícito, com recurso aos reforços positivos. As tarefas foram atempadamente programadas e desenvolvidas tendo em atenção o ritmo de trabalho e grau de funcionalidade da ..., privilegiando actividades praticas e funcionais que visavam estimular a sua atenção, concentração. Em síntese, as estratégias delineadas possibilitaram que se minimizassem as dificuldades diagnosticadas e a aquisição de um conjunto de competências que conferem uma maior autonomia pessoal e social à aluna”.</p> <p>Outras informações: avaliação terapeuta da fala: descrição trabalho desenvolvido, avaliação competências (aquisições, dificuldades) e proposta de continuidade de apoio para o próximo ano.</p>
F	<p>Grelha com medidas assinaladas;</p> <p>Desenvolvimento relativamente à alínea a) APP – Reforço e desenvolvimento de competências específicas: “O plano de intervenção por parte do docente de educação especial incidiu em áreas que visam o desenvolvimento cognitivo da aluna, procurando deste modo diminuir as dificuldades sentidas pela aluna. Este plano incidiu em áreas como a matemática funcional ou o português funcional onde desenvolveu algumas competências académicas e áreas como o desenvolvimento cognitivo e a autonomia pessoal e social da aluna. As actividades que foram desenvolvidas com a aluna tiveram como objectivo a organização psicológica e pedagógica da autonomia pessoal e social da ..., ao nível individual e das relações interpessoais. As competências foram trabalhadas utilizando estratégias de ensino directo, sistemático e explícito, com recurso a reforços positivos, técnicas de estudo e organização. As tarefas foram atempadamente programadas e desenvolvidas tendo em atenção o ritmo de trabalho e grau de funcionalidade da aluna, privilegiando actividades práticas e funcionais que visavam estimular a sua atenção e concentração. Em síntese, as estratégias delineadas possibilitaram que se minimizassem as dificuldades diagnosticadas e adquirir um conjunto de competências que conferem uma maior autonomia pessoal e social da ...”.</p> <p>Outras informações: informação da intervenção da psicóloga: avaliação aluna e indicação das áreas para continuidade da intervenção.</p>
G	<p>Grelha com medidas assinaladas;</p> <p>Desenvolvimento relativamente à alínea a) APP – Reforço e desenvolvimento de competências específicas: “ (...) pelo professor de educação especial, ao nível da leitura, escrita, matemática e autonomia pessoal e social (...) Alínea e) Desenvolvimento nas seguintes áreas: Língua Portuguesa, Ciências Físico-químicas de cariz funcional, Autonomia Pessoal/social, EV, EMRC, EF e ET; Áreas não curriculares: FC, EA, AP; no âmbito da área vocacional desenvolveu actividades na biblioteca da escola e salão de cabeleireira (...); atelier de olaria/cerâmica e Terapia da Fala”.</p> <p>“Processo e critérios de avaliação: A avaliação de 1 a 5 nas disciplinas em que a aluna acompanhe o currículo comum; nas restantes áreas incluindo a vocacional é qualitativa e descritiva com a menção de não satisfaz, satisfaz e satisfaz bem.</p> <p>Momento de avaliação (1º, 2º, 3º períodos), tendo como suporte fichas matriciadas para os alunos abrangidos pelo Artº 16º, alínea e) do Dec- lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro.</p> <p>Na área vocacional aplicou-se a ficha de Avaliação (aproximação ao mundo do trabalho), elaborada para o efeito e aprovada.</p> <p>Crítérios de avaliação definidos e aprovados: domínio cognitivo 15%; domínio de capacidades 15%; domínio atitudinal 70% (Responsabilidade, pontualidade, participação, cooperação, autonomia, socialização (...))</p> <p>Instrumentos: fichas de avaliação formativa e sumativa; grelha de observação, observação directa com registo descritivo, produção de trabalhos (...) Alínea f) O recurso ao computador, software educativo, como suporte de motivação para as aprendizagens”.</p>
	<p>Grelha com medidas assinaladas;</p> <p>Desenvolvimento relativamente à alínea a) APP – Reforço e desenvolvimento de competências específicas: “No apoio pedagógico personalizado no âmbito da educação especial houve uma intervenção nas áreas de autonomia pessoal/social, no desenvolvimento</p>

H	<p>de competências cognitivas, actividades com recurso às tecnologias de Informação e Comunicação e desenvolvimento de competências funcionais ao nível da leitura, escrita e matemática (...) O apoio desenvolvido pela professora de educação especial pretendeu trabalhar as áreas de cariz académico deficitárias, com desenvolvimento prioritário nas acções práticas e funcionais nas diferentes áreas definidas no seu PEI (...) As actividades desenvolvidas com a aluna tiveram como objectivo a organização pedagógica da autonomia pessoal e social do..., ao nível individual e das relações interpessoais (...) As competências foram trabalhadas utilizando estratégias de ensino directo, sistemático e explícito, com recurso aos reforços positivos (...) As tarefas foram atempadamente programadas e desenvolvidas tendo em atenção o ritmo de trabalho e grau de funcionalidade do..., privilegiando actividades práticas e funcionais que visavam estimular a sua atenção, concentração (...). Assim, pretendeu-se desenvolver um plano de trabalho, a nível pedagógico, que permitisse ao aluno vivenciar, registar e trabalhar os sistemáticos desafios que lhe iam sendo colocados”.</p> <p>Descrição das atividades desenvolvidas e avaliação competências nas diferentes áreas intervencionadas (Português e Matemática Funcional, Desenvolvimento Cognitivo, Autonomia Pessoal e Social).</p> <p>Referencia às atividades na reprografia, bar alunos e biblioteca numa vertente vocacional, reportando para a avaliação em anexo, participação em projetos e natação.</p> <p>“ (...) Em síntese, registaram-se progressos nos resultados escolares, bem como no seu desenvolvimento pedagógico, social e autonomia resultando na aquisição de resultados escolares positivos, atingindo de, uma forma geral, a maioria das competências definidas no seu CEI, contudo somos de parecer que o acompanhamento ao nível das questões funcionais, bem como todas as áreas que se encontram em défice deverá continuar para o próximo ano lectivo”.</p> <p>Serviços de Psicologia e Orientação – Avaliação e Acompanhamento Psicológico – Dec. Lei 3/2008, art. 29º, ponto 1 – referencia à intervenção e resultados avaliação e proposta continuidade próximo ano 45m no horário do aluno.</p> <p>Outras informações: indicação de que o aluno é acompanhado nas consultas de desenvolvimento e toma ritalina; reforço da necessidade de apoio especializado pela consulta e respetivo encaminhamento pela diretora de turma para o SPO, frequência de natação, no âmbito do desporto escolar (breve avaliação) e recomendação da continuidade das atividades. Breve avaliação referente a ET.</p>
I	<p>Grelha com medidas assinaladas; nas outras informações registo detalhado da intervenção e avaliação competências adquiridas ao nível da Terapia Ocupacional e Fisioterapia.</p>
J	<p>Grelha com medidas assinaladas;</p> <p>Desenvolvimento relativamente à alínea a) APP – Reforço e desenvolvimento de competências específicas: “O plano de intervenção por parte do docente de educação especial incidiu em áreas que visam o desenvolvimento cognitivo da aluna. Este plano incidiu em áreas como a matemática funcional ou o português funcional onde desenvolveu algumas competências académicas e áreas como o desenvolvimento cognitivo e a autonomia pessoal e social da aluna (...) As competências foram trabalhadas utilizando estratégias de ensino directo, sistemático e explícito, com recurso a reforços positivos, técnicas de estudo e organização (...) As tarefas foram atempadamente programadas e desenvolvidas tendo em atenção o ritmo de trabalho e grau de funcionalidade da aluna, privilegiando actividades práticas e funcionais que visavam estimular a sua atenção e concentração. Em síntese, as estratégias delineadas possibilitaram que se minimizassem as dificuldades diagnosticadas e adquirir um conjunto de competências que conferem uma maior autonomia pessoal e social da ...”.</p> <p>Outras informações: informação do fisioterapeuta: avaliação aluna e indicação das áreas para continuidade da intervenção.</p>
L	<p>Grelha com medidas assinaladas;</p> <p>Desenvolvimento relativamente à alínea a) APP – Reforço e desenvolvimento de competências específicas: “ (...) pelo professor de educação especial, ao nível da leitura, escrita, matemática e autonomia pessoal e social (...) Alínea e) Desenvolvimento nas seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática de cariz funcional, Autonomia Pessoal/social, EV, EMRC, EF e ET; Áreas não curriculares: FC, EA, AP; no âmbito da área vocacional desenvolveu actividades no bar e na biblioteca da escola, atelier de olaria/cerâmica e acompanhamento psicológico (...).</p> <p>Processo e critérios de avaliação: A avaliação de 1 a 5 nas disciplinas em que a aluna acompanhe o currículo comum; nas restantes áreas incluindo a vocacional é qualitativa e descritiva com a menção de não satisfaz, satisfaz e satisfaz bem;</p> <p>Momento de avaliação (1º, 2º, 3º períodos), tendo como suporte fichas matriciadas para os alunos abrangidos pelo Artº 16º, alínea e) do Dec- lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. Na área vocacional aplicou-se a ficha de Avaliação (aproximação ao mundo do trabalho), elaborada para o efeito e aprovada;</p> <p>Crítérios de avaliação definidos e aprovados: Domínio cognitivo 15%; domínio de capacidades 15%; domínio atitudinal 70% (Responsabilidade, pontualidade, participação, cooperação, autonomia, socialização;</p> <p>Instrumentos: fichas de avaliação formativa e sumativa; grelhas de observação, observação directa com registo descritivo, produção de trabalhos (...) Alínea f) O recurso ao computador, software educativo, como suporte de motivação para as aprendizagens”.</p>
M	<p>Grelha com medidas assinaladas;</p> <p>Desenvolvimento relativamente à alínea a) APP – Reforço e desenvolvimento de competências específicas: “ (...) O apoio desenvolvido pela professora de educação especial pretendeu trabalhar as áreas que conferem uma maior autonomia pessoal e social ao aluno com desenvolvimento prioritário nas acções práticas e funcionais nas diferentes áreas definidas no seu PEI (...) Os conteúdos foram trabalhados utilizando estratégias de ensino directo, sistemático e explícito, com recurso aos reforços positivos, recorrendo a exercícios de sistematização que possibilitassem uma maior e melhor memorização (...) As tarefas foram atempadamente programadas e desenvolvidas tendo em atenção o ritmo de trabalho e grau de funcionalidade do ..., privilegiando actividades práticas e funcionais que visavam estimular a sua atenção, concentração e interiorização mental”.</p> <p>Referencia à articulação entre o docente de educação especial, encarregado de educação e assistentes operacionais.</p> <p>Outras informações: avaliação terapeuta da fala: descrição trabalho desenvolvido, avaliação competências (aquisições, dificuldades) e proposta de continuidade de apoio para o próximo ano.</p>
N	<p>Grelha com medidas assinaladas;</p> <p>Desenvolvimento relativamente à alínea a) APP – Reforço e desenvolvimento de competências específicas: “ (...) pelo professor de educação especial, ao nível da leitura, escrita, matemática e autonomia pessoal e social (...) Alínea e) Desenvolvimento nas seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Físico-químicas, de cariz funcional, Autonomia Pessoal/social, EV, EMRC, EF e ET; Áreas não curriculares: FC, EA, AP; no âmbito da área vocacional desenvolveu actividades na reprografia e biblioteca da escola; atelier de olaria/cerâmica e Terapia da Fala (...)</p> <p>Processo e critérios de avaliação: A avaliação de 1 a 5 nas disciplinas em que a aluna acompanhe o currículo comum; nas restantes áreas incluindo a vocacional é qualitativa e descritiva com a menção de não satisfaz, satisfaz e satisfaz bem.</p>

	<p>Momento de avaliação (1º, 2º, 3º períodos), tendo como suporte fichas matriciadas para os alunos abrangidos pelo Artº 16º, alínea e) do Dec- lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. Na área vocacional aplicou-se a ficha de Avaliação (aproximação ao mundo do trabalho), elaborada para o efeito e aprovada.</p> <p>Crítérios de avaliação definidos e aprovados: domínio cognitivo 15%; domínio de capacidades 15%; domínio atitudinal 70% (Responsabilidade, pontualidade, participação, cooperação, autonomia, socialização)</p> <p>Instrumentos: fichas de avaliação formativa e sumativa; grelha de observação, observação directa com registo descritivo, produção de trabalhos (...) Alínea f) O recurso ao computador, software educativo, como suporte de motivação para as aprendizagens”.</p>
O	<p>Grelha com medidas assinaladas;</p> <p>Desenvolvimento relativamente à alínea a) APP – Reforço e desenvolvimento de competências específicas: “De acordo com as medidas educativas de que a aluna usufrui, foram desenvolvidas actividades de cariz académico, mas com desenvolvimento prioritário de acções práticas e funcionais nas diferentes áreas definidas no seu PEI. O desenvolvimento deste tipo de actividades tem como objectivos principais a conquista de autonomia pessoal e social da aluna e o desenvolvimento das suas relações pessoais e sociais (...) As actividades desenvolvidas tiveram sempre em conta o seu ritmo de aprendizagem e o seu grau de funcionalidade, promovendo actividades funcionais e activas que permitam êxito, favoreçam os objectivos de integração e tenham um propósito específico para que a ... consiga ver e reconhecer nelas alguma utilidade. Os conteúdos foram abordados por forma a que tivessem um grau de abstracção mínimo e uma maior componente manipulativa, execução directa e acção procedimental. A metodologia utilizada ao longo do ano foi essencialmente activa, partindo sempre de situações contextualizadas e orientadas interdisciplinarmente a conteúdos curriculares. Todas as actividades propostas foram apresentadas de forma sucinta, sistematizada, estruturada e bastante diversificada no sentido de a motivar para aprendizagens que a preparem para a vida activa, tendo em vista a promoção de actividades funcionais e o desenvolvimento dos objectivos de integração (...) Alínea e) CEI – A aluna beneficiou de um PIT, plano curricular com uma vertente de carácter mais prático, com aprendizagens de índole vocacional, como preparação de valências pré-profissionais, no Jardim de Infância da ... (...) Alínea f) - Foram utilizados como recursos e estratégias de motivação o computador, internet, softwares lúdico pedagógico, materiais concretos e sites específicos de Educação Especial para motivar e desenvolver conteúdos e competências”.</p>
P	<p>Grelha com medidas assinaladas;</p> <p>Desenvolvimento relativamente à alínea a) APP – Reforço e desenvolvimento de competências específicas: “No decorrer do ano lectivo tivemos primazia desenvolver as áreas de cariz académico em défice, mas com desenvolvimento prioritário, de acções práticas e funcionais nas diferentes áreas definidas no seu PEI (...) estas actividades tiveram como finalidade a conquista de autonomia pessoal e social da aluna, e o desenvolvimento das suas relações pessoais e sociais (...) Os conteúdos foram abordados utilizando uma metodologia/ensino directo, sistemático e explícito, com reforços, exercitação-treino, técnicas de estudo e organização (...) As actividades foram programadas e desenvolvidas tendo em atenção o ritmo de trabalho e grau de funcionalidade da ..., privilegiando actividades praticas e funcionais que visavam estimular a sua atenção, concentração e empenho. Todas as actividades propostas foram apresentadas de forma sucinta, sistematizada, estruturada e bastante diversificada, com o objectivo de a motivar para a aprendizagem que a preparem para a vida activa, para a promoção de actividades funcionais e o desenvolvimento dos objectivos de integração (...) Alínea e) CEI – A ... usufrui de um PIT, que se constitui num plano curricular com uma vertente de carácter mais pratico, permitindo aprendizagens de carácter vocacional, como preparação de valências pré-profissionais, no Salão de Cabeleireiro ...”. Relativamente a esta última atividade a avaliação aparece anexa a este relatório.</p> <p>Outras informações: “ o relatório das sessões de intervenção psicológica desencadeada pelo psicólogo do CRI, segue em anexo”.</p>
Q	<p>Grelha com medidas assinaladas;</p> <p>Desenvolvimento relativamente à alínea a) APP – Reforço e desenvolvimento de competências específicas: “De acordo com as medidas educativas de que o aluno usufrui, foram desenvolvidas actividades de cariz académico, mas com desenvolvimento prioritário de acções práticas e funcionais nas diferentes áreas definidas no seu PEI. O desenvolvimento deste tipo de actividades tem como objectivos principais a conquista de autonomia pessoal e social do João e o desenvolvimento das suas relações pessoais e sociais (...) As actividades desenvolvidas tiveram sempre em conta o seu ritmo de aprendizagem e o seu grau de funcionalidade, promovendo actividades funcionais e activas que permitam êxito, favoreçam os objectivos de integração e tenham um propósito específico para que o ... consiga ver e reconhecer nelas alguma utilidade. Os conteúdos foram abordados por forma a que tivessem um grau de abstracção mínimo e uma maior componente manipulativa, execução directa e acção procedimental. A metodologia utilizada ao longo do ano foi essencialmente activa, partindo sempre de situações contextualizadas e orientadas interdisciplinarmente a conteúdos curriculares. Todas as actividades propostas foram apresentadas de forma sucinta, sistematizada, estruturada e bastante diversificada no sentido de a motivar para aprendizagens que a preparem para a vida activa, tendo em vista a promoção de actividades funcionais e o desenvolvimento dos objectivos de integração (...) Alínea e) CEI – O aluno beneficiou de um PIT, plano curricular com uma vertente de carácter mais prático, com aprendizagens de índole vocacional, como preparação de valências pré-profissionais, na Pastelaria ... (Avaliação em anexo) (...) Alínea f) - Foram utilizados como recursos e estratégias de motivação o computador, internet, softwares lúdico pedagógico, materiais concretos e sites específicos de Educação Especial para motivar e desenvolver conteúdos e competências”.</p>
R	<p>Grelha com medidas assinaladas; desenvolvimento relativamente à alínea a) APP – Reforço e desenvolvimento de competências específicas: “Neste ano lectivo tivemos como prioridade desenvolver as áreas de cariz académico em défice, mas com desenvolvimento prioritário de acções práticas e funcionais nas diferentes áreas definidas no seu PEI. Estas actividades tiveram como finalidade conquista de autonomia pessoal e social do aluno e o desenvolvimento das suas relações pessoais e sociais. Os conteúdos foram abordados utilizando uma metodologia/ensino directo, sistemático e explícito, com reforços, técnicas de estudo e organização. As actividades foram programadas tendo em atenção o ritmo de trabalho e grau de funcionalidade do ..., privilegiando actividades praticas e funcionais que visavam estimular na aluna a atenção, concentração e empenho. As actividades propostas foram apresentadas de forma sucinta, sistematizada, estruturada e bastante diversificada no sentido de motivar o aluno para aprendizagens que o preparem para a vida activa, tendo em vista a promoção de actividades funcionais e o desenvolvimento dos objectivos de integração. De um modo geral podemos concluir que as medidas educativas foram medianamente adequadas uma vez que aumentaram e potenciaram o desenvolvimento dos objectivos e competências propostas para o aluno (...) Alínea e) CEI – O ... usufrui de um PIT, plano curricular com uma vertente de carácter mais pratico, com aprendizagens de índole vocacional, como preparação de valências pré-profissionais, nas Oficinas de Mecânica da CM.... Consta de documento anexo a avaliação do mesmo”.</p> <p>Outras informações: “ (...) o relatório das sessões de intervenção psicológica desencadeada pelo psicólogo do CRI que segue em anexo”.</p>

S	<p>Grelha com medidas assinaladas; desenvolvimento relativamente à alínea a) APP – Reforço e desenvolvimento de competências específicas: “De acordo com as medidas educativas de que a aluna usufrui, foram desenvolvidas actividades de cariz académico em défice, mas com desenvolvimento prioritário de acções práticas e funcionais nas diferentes áreas definidas no seu PEI. O desenvolvimento deste tipo de actividades tem como objectivos principais a conquista de autonomia pessoal e social da aluna, e o desenvolvimento das suas relações pessoais e sociais (...) As actividades desenvolvidas tiveram sempre em conta o seu ritmo de aprendizagem e o seu grau de funcionalidade, promovendo actividades funcionais e activas que permitam êxito, favoreçam os objectivos de integração e tenham um propósito específico para que a ... consiga ver e reconhecer nelas alguma utilidade. Os conteúdos foram abordados por forma a que tivessem um grau de abstracção mínimo e uma maior componente manipulativa, execução directa e acção procedimental (...) A metodologia utilizada ao longo do ano foi essencialmente activa, partindo sempre de situações contextualizadas e orientadas interdisciplinarmente a conteúdos curriculares. Todas as actividades propostas foram apresentadas de forma sucinta, sistematizada, estruturada e bastante diversificada no sentido de a motivar para aprendizagens que a preparem para a vida activa, tendo em vista a promoção de actividades funcionais e o desenvolvimento dos objectivos de integração (...) Alínea e) CEI – “A aluna beneficia de um PIT, plano curricular com uma vertente de carácter mais pratico, com aprendizagens de índole vocacional, como preparação de valências pré-profissionais, na Lavandaria da... (Avaliação em anexo) (...) Alínea f) - Foram utilizados como recursos e estratégias de motivação o computador, internet, softwares lúdico pedagógico, materiais concretos e sites específicos de Educação Especial para motivar e desenvolver conteúdos e competências”.</p>
T	<p>Grelha com medidas assinaladas; Desenvolvimento relativamente à alínea a) APP – Reforço e desenvolvimento de competências específicas: “O apoio desenvolvido pela professora de educação especial pretendeu trabalhar as áreas de cariz académico deficitárias, com desenvolvimento prioritário de acções práticas e funcionais nas diferentes áreas definidas no seu PEI (...) As actividades tiveram como finalidade a organização psicológica e pedagógica da autonomia pessoal e social do ..., ao nível individual e das relações interpessoais. Os conteúdos foram trabalhados utilizando estratégias de ensino directo, sistemático e explícito, com reforços, técnicas de estudo e organização. As tarefas foram atempadamente programadas e desenvolvidas tendo em atenção o ritmo de trabalho e grau de funcionalidade do ..., privilegiando actividades praticas e funcionais que visavam estimular a sua atenção, concentração e a sua interiorização mental. Assim, pretendeu-se desenvolver um plano de trabalho, a nível pedagógico, que permitisse ao aluno vivenciar, registar e trabalhar os sistemáticos desafios que lhe iam sendo colocados (...) Alínea e) CEI – O ... usufrui de um PIT, plano curricular com uma vertente de carácter mais pratico, com aprendizagens de índole vocacional, como preparação de valências pré-profissionais, nas Oficinas de Carpintaria da CM.... Consta de documento anexo a avaliação do mesmo”.</p> <p>Outras informações: “ (...) o relatório das sessões de intervenção psicológica desencadeada pelo psicólogo do CRI que segue em anexo”.</p>
U	<p>Grelha com medidas assinaladas; Desenvolvimento relativamente à alínea a) APP – Reforço e desenvolvimento de competências específicas: “ (...) pelo professor de educação especial, ao nível da leitura, escrita, matemática e autonomia pessoal e social (...) Alínea e) - Desenvolvimento nas seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências físico-químicas, de cariz funcional, Autonomia Pessoal/Social, EV, EMRC, EF e ET; Áreas não curriculares: FC, EA, AP; no âmbito da área vocacional desenvolveu actividades no refeitório e cantina da escola; atelier de olaria/cerâmica; natação e Terapia da Fala (...).</p> <p>Processo e critérios de avaliação: A avaliação de 1 a 5 nas disciplinas em que a aluna acompanhe o currículo comum; nas restantes áreas incluindo a vocacional é qualitativa e descritiva com a menção de não satisfaz, satisfaz e satisfaz bem.</p> <p>Momento de avaliação (1º, 2º, 3º períodos), tendo como suporte fichas matriciadas para os alunos abrangidos pelo Artº 16º, alínea e) do Dec-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. Na área vocacional aplicou-se a ficha de avaliação (aproximação ao mundo do trabalho), elaborada para o efeito e aprovada.</p> <p>Crítérios de avaliação definidos e aprovados: Domínio cognitivo 15%; domínio de capacidades 15%; domínio atitudinal 70% (Responsabilidade, pontualidade, participação, cooperação, autonomia, socialização)</p> <p>Instrumentos: fichas de avaliação formativa e sumativa; grelhas de observação, observação directa com registo descritivo, produção de trabalhos”.</p> <p>Outras informações: “Acompanhamento na especialidade de estomatologia em Coimbra”.</p>

Alunos	Relatório Circunstanciado
	<p>Explicitação da necessidade da continuação das adequações no processo de ensino e de aprendizagem</p> <p>Propostas de alteração ao PEI</p>
A	“As medidas delineadas nas adequações do processo de ensino e de aprendizagem revelaram-se positivas pelo que não são propostas alterações ao PEI”.
B	“As medidas delineadas nas adequações do processo de ensino e de aprendizagem revelaram-se positivas pelo que não são propostas alterações ao PEI”.
C	<p>“As aplicações das respostas educativas constantes no seu PEI foram cumpridas. Não existem propostas de alterações às medidas educativas de acordo com o artº 16 do Dec-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro. No próximo ano lectivo, deverão ainda continuar a ser implementadas as seguintes orientações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manutenção na sala da UAAM • Continuar a integração na turma do regular • Dar continuidade ao seu PEI, numa perspectiva multisensorial • Adaptação dos materiais para promoção da funcionalidade • Continuar a usufruir do posicionamento na cadeira Tumble Form • Continuar a beneficiar de Terapia Ocupacional e Fisioterapia na sala da UAAM • Continuar a beneficiar de auxiliar de acção educativa para acompanhamento nas refeições e na higiene “.
	“As medidas delineadas nas adequações do processo de ensino e de aprendizagem revelaram-se positivas pelo que não são

D	propostas alterações ao PEI”.
E	“As medidas delineadas nas adequações do processo de ensino e de aprendizagem revelaram-se positivas pelo que não são propostas alterações ao PEI”.
F	“As medidas delineadas nas adequações do processo de ensino e de aprendizagem revelaram-se positivas pelo que não são propostas alterações ao PEI”.
G	“O conselho de turma considera que deve ser dada continuidade às adequações no processo de ensino aprendizagem, realçando o facto de mudança de escola, por questões de organização do Agrupamento de Escolas; propõe-se que a aluna no próximo ano lectivo, beneficie de redução do número de alunos por turma; seja revisto a implementação de actividades no âmbito do projecto “Aproximação ao mundo do trabalho”, uma vez que a aluna manifestou não querer continuar”.
H	“As medidas delineadas nas adequações do processo de ensino e de aprendizagem revelaram-se positivas pelo que não são propostas alterações ao PEI, contudo (...)”: Apresentação de propostas de continuidade de apoio educação especial; apoio SPO; natação; supervisionamento da toma da medicação; continuidade do suplemento alimentar; “ (...) definição clara dos objectivos a atingir em cada tarefa/actividade proposta ao aluno, informação das consequências ao seu não cumprimento, implementação das medidas definidas para o não cumprimento e um controlo sistemático da assiduidade, pontualidade e desempenho do discente (...)”.
I	“As aplicações das respostas educativas constantes no seu PEI foram cumpridas. Não existem propostas de alterações às medidas educativas de acordo com o artº 16 do Dec-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro. No próximo ano lectivo, deverão ainda continuar a ser implementadas as seguintes orientações: <ul style="list-style-type: none"> • Manutenção na sala da UAAM • Continuar a integração na turma do regular • Dar continuidade ao seu PEI, numa perspectiva multisensorial • Adaptação dos materiais para promoção da funcionalidade • Continuar a beneficiar de Terapia Ocupacional e Fisioterapia na sala da UAAM • Continuar a beneficiar de auxiliar de acção educativa para acompanhamento nas refeições e na higiene”.
J	“As medidas delineadas nas adequações do processo de ensino e de aprendizagem revelaram-se positivas pelo que não são propostas alterações ao PEI”.
L	“O conselho de turma considera que deve ser dada continuidade às adequações no processo de ensino aprendizagem, realçando o facto de mudança de escola, por questões de organização do Agrupamento de Escolas; deve manter o acompanhamento psicológico; propõe-se que o aluno no próximo ano lectivo, beneficie de redução do número de alunos por turma (...)”.
M	“As medidas delineadas nas adequações do processo de ensino e de aprendizagem revelaram-se positivas pelo que não são propostas alterações ao PEI”.
N	“O conselho de turma considera que deve ser dada continuidade às adequações no processo de ensino aprendizagem, realçando o facto de mudança de escola, por questões de organização do Agrupamento de Escolas (...) propõe-se que a aluna no próximo ano lectivo, beneficie de redução do número de alunos por turma (...) por proposta do Terapeuta da Fala, deve continuar a beneficiar de apoio ao nível da Terapia da Fala”.
O	“A ... conclui o 9º ano com certificação de equivalência à escolaridade obrigatória. Em tempo, no contexto da informação prestada pela DREC, sou a adicionar a seguinte informação: no âmbito do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, a aluna irá prosseguir estudos de acordo com as medidas já implementadas”.
P	“A aluna conclui o 9º ano com certificação de equivalência à escolaridade obrigatória, no entanto o Conselho de Turma propõe que prossiga estudos e se matricule no 10º ano de escolaridade de acordo com as medidas educativas já implementadas ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro”.
Q	“O ... conclui o 9º ano com certificação de equivalência à escolaridade obrigatória. Em tempo, no contexto da informação prestada pela DREC, sou a adicionar a seguinte informação: no âmbito do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, a aluna irá prosseguir estudos de acordo com as medidas já implementadas”.
R	“O aluno conclui o 9º ano com certificação de equivalência à escolaridade obrigatória, no entanto vai prosseguir estudos de acordo com as medidas educativas já implementadas ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro”.
S	“A ... conclui o 9º ano com certificação de equivalência à escolaridade obrigatória, e, no âmbito do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, a aluna irá prosseguir estudos de acordo com as medidas já implementadas”.
T	“O aluno conclui o 9º ano com certificação de equivalência à escolaridade obrigatória, no entanto vai prosseguir estudos de acordo com as medidas educativas já implementadas ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro”.
U	“O conselho de turma considera que deve ser dada continuidade às adequações no processo de ensino aprendizagem, realçando o facto de mudança de escola, por questões de organização do Agrupamento de Escolas; propõe-se que o aluno no próximo ano lectivo, beneficie de redução do número de alunos por turma (...) por proposta do Terapeuta da Fala, no próximo ano lectivo, deve continuar a beneficiar de apoio ao nível da terapia da fala”.



Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional das Beiras - Pólo de Viseu

CONCORDO E AUTORIZO.

TRATA-SE DE UM ESTUDO QUE MUITO
PODEÁ CONTRIBUIR PARA MELHORA
AS NOSSAS PRÁTICAS, TENDO EM
VISTA UMA ESCOLA INCLUSIVA.
INTERNO-TE. FLEIO INTERLOCUTOR O

Exmº Sr. Presidente do CAP do

Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

13.4.2011

Cristina Paula Teixeira Mafra Estrela Azevedo, Educadora de Infância, pertencente ao
Quadro do Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

[REDACTED] e a realizar o Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial, vem por este meio solicitar a V. Exª que se digne autorizar o levantamento de um conjunto de dados, no âmbito do projecto de investigação e elaboração de dissertação de mestrado que está a realizar sob a orientação da Professora Doutora Célia Ribeiro e co-orientação da Mestre Cristina Simões, pela Universidade Católica Portuguesa – Viseu, do qual se anexa um breve resumo.

A nossa investigação, que pretende ser um Estudo de Caso acerca da realidade deste agrupamento no que respeita à organização e implementação das respostas educativas para os alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente abrangidos pela alínea e), ao abrigo do Art. 16º do Decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, propõe-se fazer a análise de alguns documentos e recolher informação, através da realização de entrevistas e questionários, sobre a qual será garantida confidencialidade.

Através deste estudo, tendo por base princípios teóricos consistentes, pretendemos obter informação relevante que permita a implementação na Escola de práticas pedagógicas e de transição para a vida pós escolar que se pretendem específicas, qualificadas, coerentes e inclusivas.

Pelo exposto, a colaboração solicitada é imprescindível para o êxito desta investigação pelo que, mais uma vez, se reitera a autorização de V. Exª.

Sem outro assunto, grata pela atenção dispensada

Mangualde, 13 de Abril de 2011

(Cristina Paula Teixeira Mafra Estrela Azevedo)



Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional das Beiras - Pólo de Viseu

Exmº Sr.

Encarregado de Educação

Da/o aluna/o

Cristina Paula Teixeira Mafra Estrela Azevedo, Educadora de Infância, pertencente ao Quadro do Agrupamento de Escolas de [REDACTED] e a realizar o Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial, vem por este meio solicitar a V. Exª que se digne autorizar a consulta do Processo Individual do seu educando, com o objectivo de recolher um conjunto de dados para a realização de um trabalho no âmbito do projecto de investigação e elaboração de dissertação de mestrado.

Com esta investigação pretendemos realizar um estudo acerca das respostas educativas para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente os alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) abrangidos pela alínea e), ao abrigo do Art.º 16º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, analisando como se organiza e desenvolve o seu processo educativo.

Neste sentido, a sua colaboração é necessária e imprescindível para o êxito deste estudo, pelo que agradeço desde já a sua autorização.

Mais se informa Vª Exª que será mantida toda a confidencialidade e o anonimato acerca dos dados recolhidos.

Muito obrigada.

Cristina Azevedo

Mangualde, ____ de _____ de 2011

Autorizo ☐

Não autorizo ☐

O Encarregado de Educação



Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional das Beiras - Pólo de Viseu

Exmº Sr.

Encarregado de Educação

Da/o aluna/o

Cristina Paula Teixeira Mafra Estrela Azevedo, Educadora de Infância, pertencente ao Quadro do Agrupamento de Escolas de [REDACTED] e a realizar o Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial, no seguimento do pedido de autorização para análise do Processo Individual do seu educando e com o objectivo de recolher informação de todos os intervenientes neste processo, vem por este meio solicitar autorização para a aplicação de um questionário a Vª Exª e ao seu educando.

Este questionário, acerca de algumas questões relevantes para o estudo em questão, será preenchido por mim, numa breve entrevista, sendo mantida toda a confidencialidade dos dados recolhidos bem como o anonimato dos inquiridos.

Neste sentido, a sua colaboração é necessária e imprescindível para o êxito deste estudo, pelo que agradeço desde já a sua autorização e participação.

Mais se informa Vª Exª que será mantida toda a confidencialidade e o anonimato acerca dos dados recolhidos.

Muito obrigada.

Cristina Azevedo

Aplicação de questionário ao aluno		Participação na resposta ao questionário	
Autorizo <input type="checkbox"/>	Não autorizo <input type="checkbox"/>	Participo <input type="checkbox"/>	Não participo <input type="checkbox"/>

Mangualde, ____ de ____ de 2011

O Encarregado de Educação:



Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional das Beiras - Pólo de Viseu

Exmº Sr. Diretor de Turma

Cristina Paula Teixeira Mafra Estrela Azevedo, Educadora de Infância, pertencente ao Quadro do Agrupamento de Escolas de [REDACTED] e a realizar o Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial, na sequência do estudo que está a desenvolver no âmbito do projecto de investigação e elaboração de dissertação de mestrado, cuja cópia da autorização para a sua realização junto se anexa, vem por este meio solicitar a colaboração de Vº Exª.

Para compreendermos como se desenvolve todo o processo educativo dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente os alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) com Currículo Específico Individual, que frequentam o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade deste agrupamento, é nossa intenção fazer a análise do seu processo individual bem como a realização de uma entrevista ao encarregado de educação e ao próprio aluno.

Assim, vimos pedir a colaboração de Vª Exª, no sentido de obter a respectiva anuência dos encarregados de educação destes alunos para dar seguimento a este processo, através do envio e recolha dos respectivos Pedidos de Autorização. Acrescentamos que, com a colaboração dos docentes de Educação Especial está a ser feito um primeiro contacto informal com os encarregados de educação, no sentido de explicar, de uma forma simples e resumida, o intuito deste estudo.

No âmbito desta investigação, com base na abordagem compreensiva da perspectiva dos diferentes intervenientes em todo o processo educativo destes alunos, gostaríamos ainda de contar com a colaboração de Vª Exª no preenchimento de um questionário, que oportunamente será enviado.

Sem outro assunto, agradecemos mais uma vez toda a colaboração dispensada.

Mangualde, 4 de Maio de 2011

(Cristina Paula Teixeira Mafra Estrela Azevedo)



Exmº Sr./a Professor/a:

Numa perspetiva inclusiva, a Escola tem vindo a adaptar-se de forma a dar uma resposta mais adequada aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). No entanto, esta resposta, estando condicionada por múltiplos factores, nem sempre é a mais eficaz.

No âmbito do projeto de investigação e elaboração de dissertação de mestrado que estamos a realizar, pretendemos compreender como se desenvolve o processo educativo dos alunos com NEE, nomeadamente os alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID) com Currículo Específico Individual (CEI), que frequentam o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade deste agrupamento de escolas.

É nosso objetivo indagar sobre os fatores que determinam o processo educativo deste grupo de alunos, através da análise da sua organização e das ações desenvolvidas, das barreiras e facilitadores e do envolvimento dos diferentes agentes, designadamente na elaboração e implementação do seu Programa Educativo Individual.

Neste sentido, pretendendo conhecer a perspetiva de todos os intervenientes, nomeadamente dos docentes que intervêm diretamente no CEI destes alunos, vimos pedir a sua colaboração no preenchimento de um questionário que junto se anexa.

Esperamos com este estudo obter informação relevante que permita ultrapassar constrangimentos, proporcionando a implementação de práticas pedagógicas que se pretendem mais específicas, qualificadas, coerentes e inclusivas. Por isso, a sua opinião é imprescindível para a elaboração desta investigação.

Agradeço desde já a sua disponibilidade,

Muito obrigada

Mangualde, 29 de Junho de 2011

(Cristina Paula Teixeira Mafra Estrela Azevedo)

Nota: Os questionários preenchidos poderão ser entregues à telefonista na escola, se possível até ao final da próxima semana.



Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional das Beiras - Pólo de Viseu

Exm^o/ª Sr/a. Diretor/a de Turma

Na sequência do levantamento de dados que estou a realizar, no âmbito do projeto de investigação e elaboração de dissertação de mestrado, venho novamente pedir a sua colaboração, na aplicação de um questionário aos alunos que representam as turmas dos alunos com DID alvo deste estudo.

Neste sentido, peço que os dois questionários que junto anexo sejam preenchidos pelo Delegado e Subdelegado da sua direção de turma, se possível até ao dia 22 de Junho.

Depois de preenchidos poderão ser entregues na telefonista da escola, onde os irei recolher.

Mais uma vez, muito agradeço a colaboração dispensada.

Mangualde, 16 de Junho de 2011

(Cristina Paula Teixeira Mafra Estrela Azevedo)

Transcrição da entrevista realizada ao representante do SPO

Sexo: Masculino

Idade: 55

N.º de anos de experiência nas funções que ocupa atualmente: 19

Q1: Qual a sua participação na reorganização do agrupamento de escolas, nomeadamente na reestruturação dos modelos dos documentos como o PEI, o PIT, o Relatório Circunstanciado?

R: Nenhuma.

Q2: Qual foi este ano letivo, a participação do SPO no processo educativo deste grupo de *alunos*?

R: A questão é muito importante mas muito complexa em termos de resposta porque, embora isso esteja previsto na lei, a intervenção dos SPO foi condicionada por alguns fatores, quando falámos em PEI. O principal ponto é que alguns *alunos* estavam entregues a um psicólogo do CRI. Depois, outros que andavam noutro psicólogo e houve outras condicionantes, mais de uma professora de EE, que não desenvolveu o trabalho que deveria ter desenvolvido comigo, com os serviços de psicologia.

Na lei está prevista a participação do SPO e o problema não é só esse, o problema é que estamos previstos no PEI, estamos previstos no relatório circunstanciado e no relatório técnico pedagógico e seria muito interessante que fossem emitidas opiniões por outros técnicos responsáveis, mas não existiu uma articulação entre toda a equipa.

Q3: Participou na elaboração do PEI?

Não. O único PEI que em que houve alguma articulação e intervenção da minha parte foi o do, que está no 9.º ano, aqui na ES. Aí é que houve mesmo alteração, reformulação do PEI. Houve a avaliação, houve a transição, mas foi um processo diferente, reuni com a mãe, mas também não sei até que ponto consegui a articulação com a professora de EE.

Eu não vi um PEI, note,mas informalmente...Fiz a avaliação de mais dois alunos mas entretanto alguma coisa aconteceu e o processo parou por ali. Nem tenho o relatório circunstanciado porque a DT também não mo deu, acho tudo muito esquisito, há aqui coisas muito esquisitas. O processo não é coerente.

Q4: Participou na avaliação?

Eu fiz algumas avaliações mas.....há um caso em que veio o encarregado de educação, fez-se tudo, foi tudo muito positivo e depois há dois casos em que eu fiz algum trabalho com os alunos, no final do ano e mais um aluno que foi para uma instituição e com quem eu estava a fazer um trabalho com ele. Os alunos da secundária, alguns eu nunca vi porque eram do CRI...Fiz a avaliação de três alunos mas não sei se serviu para alguma coisa.

Por exemplo eu fiz duas avaliações a dois alunos e depois não acompanhei essas situações e o mais giro é que agora, no final do ano, pedem-me avaliações e eu podia ter dito: porque é que essas avaliações não são feitas pelo psicólogo que o acompanhou? Eu não disse isso porque não queria, eu não quero prejudicar os alunos mais do que já foram prejudicados e por isso fiz a avaliação. É preciso esclarecer que os SPO é uma coisa, um psicólogo é outra e não sabem mais nem menos, são planos de carreira diferentes e os SPO estão previstos na lei. Mesmo que por ventura, continuasse o pretendo psicólogo a acompanhar os alunos, acho que deveria ter sido criada uma plataforma de entendimento.

Q5: Participou na elaboração dos Relatórios Circunstanciados?

R: Não, de todos os alunos só participei em um ou dois. Há uma grande falta de coerência, uma vez que avaliei, mas não intervim em todo o resto do processo. Acho que aqui há uma questão grave: é a introdução de outros profissionais numa instituição em que já existem esses profissionais, que não são envolvidos nos processos, a minha questão é essa. O resto é consequente e sucedâneo, uma peça errada está tudo errado...Penso que o psicólogo do CRI deveria ter tido outro procedimento...

Q6: Considera que o PEI deve ser elaborado em CT?

R: Os PEI devem ser elaborados em CT e devem ter a participação dos SPO, embora não seja obrigatório. Pelo facto de não conseguir acompanhar o currículo comum, estes alunos têm incapacidades e por isso tem que ser desenvolvidas estratégias que compensem isso, senão o aluno perde-se. Agora, essas estratégias não têm que ser só nos conteúdos programáticos. Era muito importante, na minha opinião, que houvesse qualquer coisa, até que fosse orientado pela própria professora de educação especial, que desenvolvesse com todos, em que todos tivessem o mesmo tipo de comunicação, de forma que houvesse uma inter-relação, a inclusão, em que neste espaço todos pudessem intervir. Eu consegui fazer isso com o projeto de orientação, mas a maior parte dos alunos não participaram, à exceção de dois. Um aluno, por exemplo, não foi porque tinha na mesma hora apoio pedagógico acrescido, na hora de orientação profissional. O que seria mais importante? Não sabia ler nem escrever, chegou ao fim do ano sem saber ler nem escrever e perdeu a oportunidade de desenvolver outras competências com os seus pares. Teria sido melhor se as professoras de EE tivessem envolvido os alunos a participarem, porque a educação especial não pode remeter-se só ao apoio que fazem na sua sala de educação especial, podem perfeitamente trabalhar comigo, na orientação vocacional quando há alunos de CEI, podem trabalhar comigo, articulando e programando a intervenção em conjunto, e isso não foi feito...

Q7: Qual a sua opinião relativamente ao CEI dos *alunos* e à forma como é implementado?

R: Eu conheço alguma coisa, informalmente e acho que deveriam ser reformulados, tem que haver mais participação dos professores, os professores estão muito resistentes, tanto uns como os outros. Estão-se a criar guetos, na minha opinião o CEI é um instrumento mas pode cair num gueto: há os alunos e os do CEI.

Acabamos por ter uma exclusão, porque a questão é uma: há alunos que não sabem ler nem escrever numa turma de 9º ano. Se eles não conseguiram desenvolver estruturas conceptuais para poderem aprender estas competências, tem que se desenvolver outras estruturas que permitam o seu relacionamento. Aqui não se trata só de uma aprendizagem ou de uma aquisição de competências. Eles tem um CEI e o objetivo é desenvolverem competências. Mas isso tem que estar integrado num plano global que é o PCT. E para estar ligado, essas competências tem que estar relacionadas com as outras competências. Se o aluno vai a aulas, ou acompanhar outra coisa qualquer, tem que estar previsto no próprio currículo dos outros... deve ser criada qualquer coisa que seja comum, que seja partilhado por ele e pela turma. Aliás, o próprio projeto educativo da escola deve prever isto, tem que estar previsto no próprio projeto educativo da escola, nas turmas com um aluno com CEI, para ser criado um espaço pedagógico de uma hora ou 45 minutos, por exemplo, em que seria trabalhado qualquer coisa em que todos possam trabalhar isso ao mesmo tempo. Isto é uma forma de criar perceções diferentes, desenvolver outro tipo de intervenções, se não, temos 2 escolas.

Q8: Relativamente aos alunos com PIT qual é a sua opinião relativamente à articulação com a disciplina de orientação vocacional, que leciona?

R: A orientação vocacional está classificada normalmente como uma disciplina mas é um projeto, um programa, mas essa articulação só se fez com um aluno, com os outros não. Era uma evidência haver uma partilha de experiências e de trocas de conhecimento, era uma evidência, não que eu quisesse intervir diretamente com os alunos, mas articular para criar motivações nos alunos, perceber os seus interesses...A educação faz o seu trabalho mas o meu é outro tipo de trabalho. Eu não ponho em causa, de maneira nenhuma, o trabalho que foi feito mas penso que foi grave não ter sido feita essa articulação pois poderia ter sido feito um trabalho muito interessante e isso não foi feito. Eu não sei o que os alunos fazem no seu contexto de trabalho e eu acho que deveria saber...Seria interessante, eu poderia dar ideias, sugestões. Eu não tive uma intervenção nos PITS dos alunos... e eu penso que também poderia ter contribuído.

Poderíamos ter trabalhado muito bem na orientação vocacional e acabou-se por desperdiçar um recurso fundamental ... havia coisas muito interessantes que se poderiam ter feito. Eu acho que os professores de educação especial têm um problema: a educação especial não é do docente de educação especial. Enquanto as pessoas não entenderem isso não avançamos. É que a questão é que, de acordo com o 3/2008 vemos que não é um documento só para os professores de educação especial, há muitos intervenientes e um deles é o SPO. O professor de educação especial é muito importante mas não são só eles, são um dos intervenientes e acho que têm que começar a trabalhar isso e os docentes de EE não estão na escola só para fazer papeisO essencial do professor de educação especial é estar com os alunos e os alunos não podem ser só trabalhados numa sala de educação especial tem que ser trabalhados noutros contextos.

Q9: Houve articulação entre si e os diversos intervenientes no processo educativo dos *alunos*?

R: O psicólogo do CRI nunca contactou comigo, aliás, o senhor e a senhora, são dois psicólogos...Mas eu sou o responsável pela psicologia de todo o agrupamento... e isto tem mais haver comigo do que com a assessora da educação especial. Outra questão foi o comportamento de alguns professores...

A articulação poderia ter sido feita, sem problemas nenhuns, o problema não são as pessoas é o processo, porque é que eu fui privado de intervir?

A responsabilidade de um plano de intervenção a nível da psicologia é dos serviços de psicologia, por isso deveria haver uma articulação. Eu não ponho em causa os colegas, até seria bom, a questão é de todos nos articularmos e haver um plano de intervenção, mas não houve, aliás eu nunca vi os psicólogos, eu nunca fui procurado, deveria ter havido uma plataforma de entendimento, não é a questão de eu querer cá os alunos, simplesmente saber o que estão a fazer com eles. Eu tenho o direito de saber o que foi feito e os resultados que foram obtidos até porque depois, pedem-me no final do ano para lhes fazer a avaliação.

Foi um processo que não começou bem no início e acabou por se arrastar assim pelo ano inteiro.

Q10: Que pensa da articulação com os que são os encarregados de educação?

R: Como é que os pais vão participar? Por vezes a própria escola impede que os pais participem porque, por exemplo, não são convidados pelo conselho de turma, para conversar com os professores e para muitas coisas mais. Eu sou apologista que quem devia tomar conta da escola deveriam ser os pais, isto é, um modelo americano, mas não tem pernas para andar neste país. As associações de pais não tem representação quase nenhuma nos conselhos de turma, não tem poder legislador, os pais não estão habituados a vir à escola, quando vêm é pelo filho, não se fala em contexto de turma, há que haver alterações. Efetivamente temos tudo: temos projeto educativo de escola, temos programas educativos individuais, temos regulamentos internos, mas continuamos a viver muito desarticuladamente.

Q11: Relativamente ao alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano, segundo a sua opinião, que resposta a ES poderá dar aos alunos com CEI?

R: Os SPO não foram convidados para trabalhar no projeto que a escola implementou para o grupo de alunos que vai fazer esta experiencia no próximo ano. Acho que é um parceiro muito importante e vai, mais uma vez, ficar de fora e acho que daqui a um ano, ou dois ou três, alguém se vai arrepender porque acho que ninguém consegue imaginar determinadas respostas que não sejam os SPO. Como um serviço da escola e que está previsto na lei não deve ser posto de fora, porque ninguém tem capacidade para dar determinado tipo de respostas, tanto a nível teórico como a nível prático, porque para poder avançar com um projeto destes tem que haver uma alteração de paradigma: não é pôr um aluno de CEI a ler e a escrever, não é pôr um aluno de CEI a frequentar as disciplinas, não é pôr um aluno de CEI na sala dos professores de educação especial... Não vai pôr um aluno com CEI nos locais de trabalho para depois chegarmos ao final do ano e ouvirmos dizer que não gostaram, que não gostam daquilo. Ora para não se fazer isso tem que haver alternativas, tem que se desenvolver um modelo próprio, ora estamos em Julho, a um mês do início das aulas e algum dia alguém me contactou para dizer alguma coisa sobre isso?

Não vai ser fácil, vai haver muita resistência da parte dos professores, dos encarregados de educação que tem que ser consultados, ...Há um trabalho preparatório que tem que ser feito mas com todos os intervenientes e isso não está a acontecer e quem vai sair prejudicado são os alunos e isto não é para brincar, é sério.

Q12: Acha que a ES poderá ser a alternativa à resposta atual das escolas de educação especial, numa perspetiva de formação profissional e preparação para a vida pós escolar?

R: E é isso que se pretende. Eles são cidadãos e o que se vai fazer com estes alunos? A questão é esta: integra-los no mundo do trabalho. Eles não têm que fazer aquilo que os outros fazem, não tem estrutura e se querem que eles andem na escola então têm que criar condições...Agora a minha questão é o que é que vão fazer na escola e é nessa perspetiva que isto tem que ser preparado, repensado agora e perspetivando esses 3 anos. Um aluno tem que ter uma ou duas ou três aptidões que é capaz de realizar num determinado contexto, num determinado tempo e isso passa a ter que ser trabalhado na escola.

Obrigada pela sua colaboração!

Transcrição da entrevista realizada ao representante da CAP e dos DEE

Representante da CAP:**Sexo:** Masculino**Idade:** 57**N.º de anos de experiência nas funções que ocupa atualmente:** 21**Representante dos DEE:****Sexo:** Feminino**Idade:** 55**N.º de anos de experiência nas funções que ocupa atualmente:** 11

Q1: O processo de reestruturação vivido, no presente ano letivo, pelo agrupamento, interferiu na orgânica do processo educativo destes *alunos*?

R CAP: Não podemos esconder que o tamanho da organização influenciou a tomada de algumas decisões no tempo. Procurámos foi, socorrendo-nos dos excelentes recursos que temos na educação especial, ultrapassar algumas dificuldades fruto do tamanho do agrupamento e julgo, claramente, que o conseguimos... E mais, não foi só o tamanho que nos dificultou foi também o tempo que nos deram para nos reorganizarmos. Só em finais de Maio tivemos um primeiro contacto para a construção da nova organização escolar, só em finais de Junho, início de Julho é que nos disseram. Não podemos escamotear que esse tempo foi importante, não só para organizar a nova estrutura como para fechar as estruturas existentes, ou seja, qualquer final de ano é sempre muito complicado, independentemente do tamanho da organização... Aliás ainda hoje nos debatemos com relatórios circunstanciados, com novos programas educativos para o próximo ano e o que sucedeu este ano sucedeu o ano passado, com a particularidade que agravou, que era também estarmos a projetar o ano... Mas fora este fator, os nossos recursos humanos da educação especial deram resposta cabal e suficiente para que o ano letivo destes alunos e do geral decorresse dentro da normalidade esperada.

Q2: Que preocupações foram prioritárias relativamente à preparação da transição destes *alunos*, uma vez que houve um grupo significativo de que mudou de escola e se confrontou com um novo espaço, novos professores e novos colegas?

R CAP: Claro que essa transição para novos espaços e a afetação dos novos recursos trouxe alguma preocupação, mas aliás, eu digo com toda a sinceridade, nós, administração escolar, não sentimos nenhuma dificuldade que esses alunos possam ter sentido, porque os próprios professores, neste caso o grupo dos professores da educação especial, coordenados pela J., fizeram a distribuição que acharam que deviam que fazer, deram conhecimento dessa distribuição, essa distribuição foi feita em diálogo com os outros professores, cada professor foi colocado e, em alguns casos, julgo até que na maior parte dos casos, os professores já trabalhavam nessas escolas e, por isso, eles conheciam o habitat. Quem não conhecia esse habitat eram alguns dos alunos, mas que por força das circunstâncias favorável, dos professores de educação especial já conhecerem esses espaços, abriu caminhos para que os alunos se integrassem com maior facilidade. Em todo o mais, julgo que o processo decorreu normalmente.

Q3: Relativamente aos recursos humanos (DEE e outros técnicos), o processo de reestruturação veio alterar ou condicionar as respostas para os alunos?

R DEE: Nós juntamos os recursos que tínhamos que, para o conjunto dos alunos, eram suficientes. Como os docentes e os alunos se agruparam, distribuímos os alunos pelo conjunto e demos resposta, à exceção dos professores da unidade de multideficiência e da unidade de autismo que receberam mais 2 ou 3 meninos... De resto, conseguimos, até porque os professores não estavam muito sobrecarregados de

alunos, o rácio era mais baixo do que tínhamos na anterior estrutura anteriormente, muito mais, nalguns casos. Relativamente à questão dos recursos humanos não houve problema.

Em relação a técnicos, tivemos uma mais valia que foi o CRI e que veio dar resposta ao nível da psicologia, da fisioterapia... Depois também temos os nossos recursos de oferta de escola: o terapeuta da fala e a terapeuta ocupacional que têm dado e que deram resposta. Em relação aos meninos com necessidades educativas o terapeuta da fala deu resposta a todos os meninos...

R CAP: ... a nossa grande questão, que a educação especial teve este ano nesta organização, foi, do meu ponto de vista, o número de alunos que aumentou na escola secundária (ES) ... Este foi o único problema que eu senti: foi o número de alunos que veio para a ES e a ES não tinha, não tem ainda, começou a ter, uma predisposição para trabalhar com estes alunos.

Q4: Sendo a primeira vez que a ES recebeu alunos com CEI, como correu essa experiência?

R CAP: Exatamente, esse foi o maior problema que nós tivemos. Foi a ES receber um número maior de alunos, e que tem a tendência até a aumentar, e os professores não estavam sensibilizados, não estavam apetrechados para trabalhar com estes alunos. Esta foi a nossa maior dificuldade, a nossa maior luta, porque foi uma luta que foi desenvolvida ao longo do ano pelos professores da educação especial. E eu julgo que tivemos alguns problemas justamente porque esses professores não tinham experiência em lidar com estes alunos. Esta experiência, como nós sabemos, é uma experiência que requer algum tempo, é preciso um trabalho que leva muito tempo e esse trabalho foi um trabalho desempenhado pelos professores de educação especial, nalguns casos com muito sucesso, noutros casos com pouco sucesso, e que vai continuar, porque isto é um movimento que não está resolvido, longe disso...

R DEE: ...e é preciso ver que para a ES, relativamente à nova realidade destes alunos foi tudo muito novo, alguns professores não sabem, ainda, sequer, qual é o enquadramento da educação especial na organização educativa...

R CAP: ...sim também se sentiu isso, claramente, a nível do que a educação especial deve fazer, o que é que cada professor deve fazer no seu setor, no conselho de turma... Sentiu-se essa dificuldade...

R DEE: ...nas outras escolas já não tanto.

Q5: A comunidade educativa procurou ajuda quando sentiu dificuldades?

R CAP: Os nossos interlocutores, primeiro foram sempre os professores de educação especial, eles foram sempre os nossos interlocutores privilegiados e foi através deles que nós lhes demos as respostas, as soluções, os caminhos que o conselho de turma e as outras estruturas e os professores por si deviam prosseguir. Portanto, os nossos interlocutores foram sempre os professores de educação especial e também, refira-se, a coordenadora dos diretores de turma que teve um papel fundamental.

Q6: Foram feitas algumas diligências no sentido de dar formação e/ou prestar informação mais específica relativamente a questões implícitas a este grupo de *alunos*?

R DEE: No início do ano, na ES, como era uma realidade nova, fiz uma reunião com a coordenadora de diretores de turma do ensino básico, secundário e com os diretores de turma que tinham os alunos com necessidades educativas especiais, onde foi feita a apresentação do Decreto-Lei n.º 3/2008, da forma como deveriam articular, dos documentos, ...eu fiz essa preparação.

Q7: O facto deste ano o agrupamento não ter um Projeto Educativo, condicionou a sua organização?

R CAP: O projeto educativo é um instrumento de macrogestão, estratégico. Nós não tínhamos projeto educativo e boa falta nos fez, porque o projeto educativo é um documento teórico mas é onde se encerram as finalidades que a escola quer prosseguir e as necessidades educativas são uma realidade que nós não podemos deixar à lateral de um documento tão importante como é o projeto educativo. Aliás considero que o projeto educativo do próximo ano, que vai ser de 4 anos, deve encerrar um capítulo ou um setor de um capítulo em que enfatize o que diz respeito à educação especial....

R DEE: ...até porque este agrupamento é uma escola de referência para a intervenção precoce, temos uma unidade de ensino estruturado e tem uma unidade para a multideficiência,

R CAP: ...sim, mas não foi por falta de valências que tivemos dificuldades. As dificuldades que tivemos foi, repito, mais ao nível da ES e pela razão que eu já apresentei, do que dos restantes espaços escolares. Nesses espaços nós não tivemos dificuldades...

R DEE: ...cada agrupamento é diferente e cada um tem a sua dinâmica. É evidente que este ano foi um ano de, mais ou menos, preparação, eu acho que para o próximo ano todo vai correr melhor.

Q8: Relativamente à organização deste ano letivo, nomeadamente a constituição das turmas, a organização dos horários, a atribuição dos diretores de turma, foram tidas em consideração a especificidade destes alunos e a colaboração do grupo de DEE?

R CAP: O serviço docente não tem essa competência, isso é da competência do diretor, que se socorre ou não da educação especial nessa matéria. Na questão da constituição das turmas, as turmas são feitas por uma equipa, que se socorre ou não dos professores da educação especial, sendo certo que na construção das turmas tem-se em atenção a realidade dos alunos de necessidades educativas, isso é indiscutível...

R DEE: ...e a forma como são constituídas as turmas preveem, dentro dos possíveis, a continuidade dos alunos. Acho mais positivo, para os alunos, ficarem juntos, quando já vem de trás, na mesma turma, mesmo que possam ficar, por exemplo, 3 alunos com necessidades educativas especiais numa turma, do que estar a separa-los e ficar um em cada turma...

Q9: Relativamente aos documentos orientadores e que fazem parte do processo individual destes alunos, como é o caso do PEI, por exemplo, foram organizados atempadamente?

R CAP: Relativamente aos documentos indispensáveis para enquadrar estes alunos, nós não hesitamos em tomar partido na escolha de uma determinada matriz de documentos já existentes numa organização, pô-los à organização em geral, por uma simples razão: não havia tempo, sob pena de haver prejuízo para o processo, não havia tempo para refletir qual seria o melhor. Impusemos uma matriz, os docentes aceitaram a matriz como uma base e a partir daí, vamos testa-la...

R DEE: ...relativamente à avaliação, por exemplo, optámos por um modelo do relatório técnico pedagógico que era dos SPO....

R CAP: ...nós não quisemos demonstrar hesitação sobre a existência de documentos e por isso nós adotamos aqueles que nos pareceram os mais eficazes no momento. Trouxe vantagens e desvantagens. A vantagem é que ninguém no processo sentiu que havia hesitação sobre a existência dos documentos. Por outro lado, houve a desvantagem de quem não conhecia os documentos ter alguma dificuldade no seu preenchimento, no seu manuseamento, mas a coordenadora da educação especial...

R DEE: ...eu dava diretrizes no preenchimento e foram-se assim ultrapassando algumas dificuldades, próprias desta fase transitória.

Q10: Como é feita a dinâmica de coordenação dos recursos e dos DEE e a articulação entre os diversos intervenientes?

R DEE: Os docentes de educação especial reúnem mensalmente, onde discutimos assuntos relacionados com a educação especial e também com a orgânica da escola. Também construímos ou reformulamos os documentos, como foi o caso do Relatório Circunstanciado, que foi elaborado entre todos os elementos. Houve uma proposta em reunião, que foi apresentada ao órgão de gestão e depois foi aprovada. Há toda esta orgânica nas reuniões... O professor de educação especial é o intermediário da informação com o docente do ensino regular e os restantes intervenientes. Há também a articulação com a coordenadora dos diretores de turma, que passa a informação aos diretores de turma, nas suas reuniões. Eu nunca estive presente nessas reuniões porque a coordenadora faz esse trabalho...

R CAP: ...os professores de educação especial e o coordenador de diretores de turma tem um papel fundamental na articulação, nós não conseguimos chegar a todos os professores se não for dessa forma.

Q11: O PEI é um documento dinâmico, elaborado e discutido em CT, em que todos os intervenientes participam?

R DEE: O documento vai a conselho de turma, tem que ir, e depois cada programa educativo tem os anexos. Temos o programa educativo como um documento mas que tem muitos anexos. Nós temos um modelo para as adaptações curriculares individuais, que é comum ao agrupamento: em vez de estar

escrito tudo aquilo que se vai fazer em relação às adaptações curriculares e adequações no processo de avaliação, nós temos em anexo esse documento que vai especificar tudo o que se vai trabalhar. É a forma como nós trabalhamos este ano

R CAP: ...e é assim a forma de exprimir a participação de todos....

R DEE: ...claro que as adaptações curriculares à um documento em que os professores que vão implementar as adequações tem que elaborar o documento. As adequações no processo de avaliação, para os professores no conselho de turma não se sentirem perdidos, é um documento onde estão plasmadas todas as adequações que os professores devem fazer com os alunos.

Q12: Quais os procedimentos adotados relativamente à elaboração/ reformulação dos PEI?

R DEE: Os alunos que transitaram de ciclo todos os programas foram revistos relativamente às funções do corpo, porque a maioria não tiveram o apoio dos SPO nem do psicólogo mas.....foi feita com base na avaliação que tínhamos. A atividade e participação já foram feitas com base nos dados que nós tínhamos do aluno. Então, os PEI foram todos revistos quando houve transição de ciclo. Nos PEI's dos outros meninos que não transitaram de ciclo fizemos pequenas alterações: atualizamos os dados relativos aos intervenientes, ao ano, à turma e outros dados específicos como, por exemplo, o casos de alunos que vieram de outro agrupamento em que no PEI deles não estava definida a necessidade de turma reduzida. Nestes casos tivemos que introduzir um espaço, um quadradinho, para assinalar esse item e para justificar porque é que o menino precisava de turma reduzida ou não.De resto, não houve grandes alterações no PEI.

Q13: Quais as dificuldades sentidas relativamente à implementação do CEI de cada *aluno*?

R DEE: Há sempre algumas lacunas que vão sendo ultrapassadas mas é evidente que com os meninos de currículo específico, que são meninos que se distanciam imenso do currículo, os professores têm algumas dificuldades. No entanto, os professores de educação especial também estão para colmatar essas dificuldades. Em relação à articulação, penso que se faz uma articulação bastante satisfatória entre os professores e os professores de educação especial, principalmente naquelas disciplinas onde os meninos estão e em que têm um currículo completamente desfasado do grupo, como a língua portuguesa e a matemática. Aí os professores têm mais dificuldade mas o professor de educação especial consegue articular com o professor e dar-lhe algumas diretrizes e trabalhos para depois fazerem com os alunos nas aulas.

Q14: Consideram que o CEI tem sido uma resposta eficaz para cada um dos *alunos*?

R DEE: Eu acho que sim.

Q15: Como avaliam a figura do DT como coordenador do PEI?

R DEE: Os diretores de turma não estavam habituados, principalmente na ES, mas houve um trabalho da coordenadora ao longo do ano e os diretores de turma eram efetivamente os coordenadores do programa educativo. É evidente que por trás está sempre o professor de educação especial com uma responsabilidade muito grande, porque nós sabemos que há alguma dificuldade da parte dos diretores de turma em coordenar toda esta orgânica da educação especial

R CAP: ... o papel do professor de educação especial com o diretor de turma é equivalente à proximidade do coordenador da educação especial à direção da escola ou seja, tem que haver uma assessoria muito estreita porque falamos de assuntos muito técnicos. Evidentemente que os aspetos técnicos estão mais com os docentes da educação especial, os aspetos pedagógicos são do diretor de turma e da direção. Esta proximidade é necessária e inevitável...

R DEE: ... e eu falo da minha realidade e a verdade é que os diretores de turma têm uma grande proximidade connosco, muito estreita mesmo.

Q16: Os PCT são elaborados tendo em consideração o PEI e o CEI de cada um dos *alunos*?

R DEE: Os programas educativos..... os PCT são feitos em ...O PEI não é. É evidente quando estão a construir os PCT já existe um PEI que pode sofrer algumas alterações e é mencionado no PCT. Agora é natural que os diretores de turma não coloquem lá “o menino tem programa educativo”, é natural que coloquem só “o menino tem adequações curriculares..., tem adequações no processo de avaliação”, porque no fundo é isso que eles vão trabalhar. Não podemos dissociar que essa parte das adequações fazem parte do programa educativo, pode não estar lá escrito PEI mas o que interessa é o que se vai fazer mais do que aquilo que se escreve.

Q17: Relativamente aos *alunos* que têm um PIT, de que forma o agrupamento contempla estes programas e como é organizado o processo?

R DEE: Este ano conseguiu-se fazer os protocolos com as empresas. Houve alguns problemas na questão do transporte mas foram ultrapassados. Este foi o maior problema que tivemos: os transportes. Por isso mesmo é que estamos a reorganizar-nos para o próximo ano, de forma a que os locais de estágio ou de trabalho sejam mais próximos da escola, para não termos esse problema uma vez que a escola continua a ter alguma dificuldade no transporte dos alunos. A escola não tem transporte próprio, tem que recorrer a outros. É um constrangimento da escola...

R CAP: ...por acaso arranjam uma solução eficaz, depois de muitas outras soluções que fracassaram. Não tivemos muita resposta da comunidade, não foi muito recetiva aos nossos pedidos, razão porque estes alunos andaram quase que todo o primeiro período em hesitação quando iam e como iam. O agrupamento arranjou depois uma solução duradoura, eficaz, com custos para o seu orçamento, mas que não se

importa, pois acho que é um dever da escola em situações deste tipo. Uma vez que a comunidade não respondeu, nós tínhamos que responder ao compromisso que fizemos e por isso pagamos o serviço.

Q18: Como se processa a avaliação dos *alunos*?

R DEE: É feita em contexto de conselho de turma com o plano de acompanhamento, que é onde se faz essa avaliação. Há o plano de acompanhamento do PEI que se faz trimestralmente e no final do ano o relatório circunstanciado. Depois há uma ficha para os meninos com CEI, de avaliação trimestral e uma ficha para a avaliação do PIT, em moldes diferentes.

Q19: Este ano letivo foi feita avaliação interna no agrupamento?

R DEE: Na reunião final faz-se uma avaliação ao nível dos docentes de educação especial....

R CAP: ...todos os departamentos têm um plano de atividades. Este ano, pelas circunstâncias, nem todos aceitaram muito bem, mas alguns fizeram-no. A ideia é ter um plano de atividades e o departamento de educação especial tem um plano e no final há um relatório. Esse relatório é um relatório de conclusões que é fruto de momentos, atitudes e atividades desenvolvidas ao longo do ano. Relativamente à avaliação realizada pela comunidade educativa, este ano não se fez por força das circunstâncias. Habitualmente são feitos questionários aos encarregados de educação, aos assistentes operacionais, aos docentes,...Há sempre um relatório final de atividades, mas este ano não aconteceu. No entanto, estamos a falar da avaliação do agrupamento, não há um direcionamento específico para a educação especial em si. É uma avaliação do agrupamento em diversos campos, em diversos domínios, que é feita e que daí decorre um relatório final que é presente a todas as estruturas, incluindo o pessoal não docente.

Q20: Consideram importante essa avaliação e que seja ponto de partida para reorganizar o ano seguinte?

R CAP: Isso é natural, é evidente que quanto maior for o número de alunos de necessidades educativas maior é a número de preocupações que nós vamos ter para dar resposta, ou seja, quando os agrupamentos existiam e a ES existia de um modo isolado, de um modo singular, na educação especial o número de alunos não exigia uma prática avaliativa também muito vocacionada. A partir do momento em que nós temos já mais de 100 jovens com necessidades educativas é muito natural que haja no futuro, aquando da avaliação interna, que o agrupamento é obrigado por lei a executar, alguma preocupação com este setor, porque é um setor em crescimento, é um setor de uma importância tal que temos que lhe dar o realce que ele merece.

Q21: Considerando o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º, quais as respostas do agrupamento para este grupo de *alunos*?

R CAP: Esse vai ser o maior desafio. Aliás com algumas situações que já temos na escola de uma primeira experiência com *alunos* no secundário, houve hesitações nossas, houve hesitação da tutela, e as nossas hesitações decorreram de qual o melhor modelo para integrar estes alunos, no ensino secundário. Houve opiniões que estes alunos deviam estar numa turma e com um projeto específico, eu considero que não é a melhor solução, mas sim integrá-los em turmas e desenvolver um projeto em que tenham uma componente comunitária significativa e que os alunos nessa ligação à comunidade consigam, e é esse o meu desejo, ter competências certificadas que lhes possam mais tarde possibilitar uma integração na sociedade. O ensino secundário terá que ter uma vertente mais profissional porque se não for assim não vale a pena. Se continuarmos a fazer o que estamos a fazer a nível do básico, estes alunos não ganham autonomia, não ganham competências para depois serem inseridos na sociedade. Ou fazemos de outra forma e com certificação, para que a comunidade reconheça que os alunos são certificados e tem competências, ou se não, falhamos.

Q22: Nesta perspetiva, podemos falar num futuro com uma escola cada vez mais inclusiva?

R CAP: Sim, mas esse vai ser o maior desafio que a educação especial vai ter: fazermos algo que nunca fizemos, em termos de experiência, e a obrigação que nós temos em dar uma resposta a estes jovens, dar uma resposta nesta dimensão que eu há pouco referi, ou seja, não é fazer a ligação à comunidade, fazer um currículo para estes jovens, em que eles vão ao posto de trabalho e aprendem sem grande significado mas sim, pelo contrário, dar muito significado às aprendizagens que eles vão fazer porque se a sociedade não reconhecer as competências destes jovens, nós falhamos.

Mas antes desse, temos outro grande desafio que é o número de alunos que vão, ao longo dos próximos anos, entrar na ES e a novidade que é esse facto para a maioria dos professores e para as estruturas existentes na escola. Este é o nosso maior desafio e que não vai ser um desafio fácil. O que me preocupa mais é claramente o aumento de alunos de necessidades educativas na ES. Porque a educação especial e a escola até ao 3.º ciclo, já ao longo dos anos, interiorizou e rotinizou procedimentos, por isso nas outras escolas não temos problemas. O problema está precisamente na interiorização e rotinização na ES e o outro grande desafio está em estender aos alunos que vão para o ensino secundário todas estas práticas, toda esta visão que estes alunos de necessidades educativas obrigam a ter. Os professores do ensino secundário estão programados para uma realidade que nunca conjecturaram, estão programados para a obtenção de resultados e resultados académicos e estão a encontrar uma realidade diferente. Isto vai ser uma batalha que vai levar anos.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Registro da Referência, no PCT, aos Alunos e ao seu Processo Educativo

Itens	CT														
	7 a	7 b	7 c	7 d	7 e	8 f	8 g	8 h	8 i	8 j	9 l	9 m	9 n	9 o	9 p
A - Caracterização da Turma	•	•	•	•	•		•	•	•	•			•	•	•
B – Identificação das NEE dos alunos	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•
C – Objetivos e Opções Educativas	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
D – Opções Curriculares Disciplinares (Diferenciação pedagógica)		•		•		•	•	•	•		•	•			•
F – Relação Escola – Família	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•				•
Alterações ao PCT	•	•	•	•	•	•	•		•			•		•	•

Registro da Referência, nas Atas do CT, aos Alunos e ao seu Processo Educativo

[illegible]

Logotipo do Agrupamento
de Escolas

Aprovado em Conselho
Pedagógico,

___ / ___ / ___

ANEXO XXXI

Homologado pelo Diretor

___ / ___ / ___

Programa Educativo Individual

(Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro)

Ano Letivo ___ / ___

Estabelecimento de Ensino:

1. Identificação do (a) aluno(a)

Nome:

Data de Nascimento:

Ano:

Turma:

N.º

Morada:

Pai:

Profissão:

Telefone:

Mãe:

Profissão:

Telefone:

Encarregado de Educação:

Morada:

Profissão:

Telefone:

2. Resumo da História Escolar e Outros Antecedentes Relevantes

2.1. Percurso escolar

<i>Ano lectivo</i>	<i>Escola</i>	<i>Ano de escolaridade</i>

2.2. Outros Antecedentes Relevantes

3. Perfil de Funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

3.1. Funções do Corpo

Por referência à **Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)**, identifica-se em cada componente o respectivo capítulo, código e cada categoria; apresenta - se o valor que se considera mais adequado à situação de acordo com os seguintes qualificadores **Nenhuma deficiência; 1- Deficiência ligeira; 2- Deficiência moderada; 3- Deficiência grave; 4 Deficiência completa; 8- Não especificada (1); 9- Não aplicável (2)**

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Funções Mentais							
(Funções Mentais globais)							
...							
(Funções Mentais Específicas)							
...							

3.2. Actividade e Participação

Por referência à **Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)**, identifica-se em cada componente o respectivo capítulo, código e cada categoria; apresenta - se o valor que se considera mais adequado à situação de acordo com os seguintes qualificadores **Nenhuma dificuldade; 1- Dificuldade ligeira; 2- Dificuldade moderada; 3- Dificuldade grave; 4 Dificuldade completa; 8- Não especificada (1); 9- Não aplicável (2)**

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo...							
...							

3.3. Factores ambientais que funcionam como facilitadores/barreiras à participação e à aprendizagem

Por referência à **Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)**, à frente de cada categoria, apresenta - se o valor que se considera mais adequado à situação de acordo com os seguintes qualificadores: **1-facilitador/barreira ligeiro; 2- facilitador/barreira moderado; 3-facilitador/barreira grave 4- facilitador/barreira completo; 8-não especificada; 9-não aplicável.**

Assinala - se, para cada categoria com (.) as que se considera como barreira e com um sinal (+) as que se considera como facilitador.

Qualificadores	Barreira ou Facilitador	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo...								
...								

4.Medidas Educativas (Art. 16.º do Decreto- Lei 3/2008 de 7 de Janeiro)	
a) Apoio pedagógico personalizado (art.17.º)	
Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma ao nível da organização, do espaço e das actividades.	
Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem.	
Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos.	
Reforço e desenvolvimento de competências específicas.	
Observações:	
b) Adequações curriculares individuais (art. 18.º)	
Introdução de áreas Curriculares específicas.	
Introdução de áreas curriculares específicas para a L1 (Língua Gestual Portuguesa), L2 (Português), L3 (Língua estrangeira)	
Introdução de objectivos e conteúdos intermédios.	
Dispensa da actividade que se revele de difícil execução em função da incapacidade do aluno.	
Observações:	
c) Adequações no processo da matrícula (art.19.º)	
Na escola adequada, independentemente da sua área de residência.	
Adiamento de matrícula no 1.º ano de escolaridade.	
Por disciplinas.	
Prioridade à sua matrícula nas escolas de referência, independentemente da sua área de residência.	
Prioridade à sua matrícula em escolas com unidades de ensino estruturado, independentemente da sua área de residência.	
Prioridade à sua matrícula em unidades de apoio a alunos com Multideficiência, independentemente da sua área de residência.	
Observações:	
d) Adequações no processo de avaliação (art.20.º)	
Alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação.	
Alteração à forma e meio de comunicação.	
Alteração à periodicidade.	
Alteração à duração.	
Alteração ao local de execução.	
Observações:	
e) Currículo Específico Individual (art.21.º) (anexar)	
Observações:	

f) Tecnologias de apoio									
Observações:									
Serviços de Psicologia e Orientação (art.29 do D.L.3/2008 de 7 de Janeiro)									
Observações:									
Outros Apoios									
Terapia da Fala		Terapia Ocupacional		Psicologia		Fisioterapia		Outros apoios	
Observações:									

5. Turma reduzida (Despacho n.º 13170/2009, de 4 de Junho)	
O (A) aluno(a) deverá integrar uma turma reduzida ?	
Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Se Sim, Justifique:	

6. Plano Individual de Transição (anexar o PIT sempre que exista)

7. Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola

8. Distribuição horária das diferentes actividades previstas

9. Implementação e Avaliação do PEI
Data de início da implementação do PEI:
Critérios:
Instrumentos de registo:
Intervenientes:
Momentos de avaliação:
Revisão:

10. Transição entre ciclos

11. Assinatura dos responsáveis pela elaboração do PEI
<div style="text-align: right;">Data ____/____/____</div>

<i>12. Assinatura dos responsáveis pela aplicação das respostas educativas</i>		
<i>Intervenientes</i>	<i>Funções desempenhadas</i>	<i>Assinatura</i>

<i>Coordenação do PEI a cargo de:</i>			
Educador de Infância	<input type="checkbox"/>	Professor do 1.º Ciclo	<input type="checkbox"/>
		Director de Turma	<input type="checkbox"/>
<hr/>			

<i>Concordância do Encarregado de Educação</i>
(Concordo com as medidas educativas a aplicar)
<hr/>

Logotipo do
Agrupamento de Escolas

Currículo Específico Individual
(Alínea e) do art.16.º do Decreto – Lei n.º 3/ 2008, de 7
de janeiro

Ano Letivo ____/____

Nome da Escola

Professor do aluno/Diretor de Turma

Professor de Educação Especial

Identificação do Aluno

Nome

Data de Nascimento

Idade

Ano /Turma

Morada

Filiação

Razões que justificam a implementação do CEI

Área /Disciplina:

[illegible]

I – Iniciado

P – Em Progresso

A- Adquirido

Definição dos contextos e nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola

Processos e Critérios de avaliação do aluno

<i>Intervenientes</i>	<i>Assinaturas:</i>
Prof/ diretor de turma	
Prof. de Educação Especial	

<p><i>O Encarregado de Educação</i></p> <p>_____</p> <p><i>Data:</i> ____/____/____</p>	<p><i>O Diretor</i></p> <p>_____</p> <p><i>Data:</i> ____/____/____</p>
--	--

Logotipo do Agrupamento de
Escolas

Ano Letivo ____/____

Plano Individual de Transição

(Artigo 14.º do Decreto - Lei 3/2008, de 7 de Janeiro)

1. Identificação do (a) aluno(a)

Nome:

Data de Nascimento:

Ano de Escolaridade:

Turma:

Escola:

Filiação:

Morada:

Encarregado de Educação:

2 - Transição para a vida pós escolar (assinalar com um x)

<input type="checkbox"/>	Actividade Profissional
<input type="checkbox"/>	Formação Profissional
<input type="checkbox"/>	Instituição de carácter ocupacional
<input type="checkbox"/>	Inserção social e familiar
<input type="checkbox"/>	Ingresso numa Instituição Especial
<input type="checkbox"/>	Aproximação ao mundo do trabalho
<input type="checkbox"/>	Outro(a)

3. Razões justificativas para a inclusão num Plano Individual de Transição

--

4. Recolha de dados sobre a motivação, desejos e capacidades do jovem, bem como expectativas deste e da família

--

5. Competências pessoais e sociais à inserção familiar e comunitária

Competências	Objectivos	Avaliação		
		I	P	A
...				
	...			

I - Iniciado P - Em Progresso A - Adquirido

6. Competências académicas				
ÁREA: LINGUA PORTUGUESA - leitura e escrita funcional				
Competências	Objectivos	Avaliação		
		I	P	A
...				
	...			

I - Iniciado P – Em Progresso A – Adquirido

ÁREA: MATEMÁTICA FUNCIONAL				
Competências	Objectivos	Avaliação		
		I	P	A
...				
	...			

I - Iniciado P – Em Progresso A – Adquirido

ÁREA: ...				
Competências	Objectivos	Avaliação		
		I	P	A
...				
	...			

I - Iniciado P – Em Progresso A – Adquirido

Projeto:				
Competências	Objectivos	Avaliação		
		I	P	A
...				
	...			

I - Iniciado P – Em Progresso A – Adquirido

7. Competências para o exercício de uma actividade profissional/ocupacional				
Atividade/local:				
Competências	Objectivos	Avaliação		
		I	P	A
...				
	...			

I - Iniciado P – Em Progresso A – Adquirido

8. Estratégias a desenvolver

9. Protocolos estabelecidos com Empresas/Instituições da comunidade

10. Avaliação da Implementação do PIT (Critérios e instrumentos de avaliação)

Critérios de avaliação:

Instrumentos:

Momentos:

12. Intervenientes na elaboração e aplicação do PIT

Assinatura do Encarregado de Educação

Assinatura do aluno

Assinatura do responsável

Função que desempenha

Professora de Educação Especial

**Assinatura do Presidente da Comissão
Administrativa Provisória**

Logotipo do Agrupamento

___ / ___ / ___

Relatório Circunstanciado

(Artigo 13.º do Decreto – Lei 3/2008, de 7 de Janeiro e ponto 1 do
Artigo 31.º A da Lei 21/2008, de 12 de Maio)

Ano Letivo :

Escola:

Identificação da criança/aluno(a)

Nome:

Data de Nascimento:

Ano de escolaridade:

Turma:

Melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento biopsicossocial do aluno(a)

Medidas Educativas implementadas – sua operacionalização e avaliação

a) Apoio Pedagógico Personalizado

b)

- Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma ao nível da organização, do espaço e das actividades..... ☐
- Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem..... ☐
- Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos..... ☐
- Reforço e desenvolvimento de competências específicas..... ☐

(A preencher pelos professores de educação especial que lecionam os apoios ao aluno. Insira aqui o texto de avaliação do apoio, indicando a disciplina)

b) Adequações Curriculares Individuais

- Introdução de áreas Curriculares específicas ☐
- Introdução de objetivos e conteúdos intermédios..... ☐

- Dispensa da atividade que se revele de difícil execução em função da incapacidade do aluno.....

☐

c) Adequações no Processo de Matrícula

- Na escola adequada, independentemente da sua área de residência.....

☐

- Adiamento de matrícula no 1.º ano de escolaridade.....

☐

- Por disciplinas

☐

- Prioridade à sua matrícula nas escolas de referência, independentemente da sua área de residência.....

☐

- Prioridade à sua matrícula em escolas com unidades de ensino estruturado, independentemente da sua área de residência.....

☐

- Prioridade à sua matrícula em unidades de apoio a alunos com Multideficiência, independentemente da sua área de residência.....

☐

d) Adequações no Processo de Avaliação

- Alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação

☐

- Alteração à forma e meio de comunicação.....

☐

- Alteração à periodicidade.....

☐

- Alteração à duração.....

☐

- Alteração ao local de execução.....

☐

e) Currículo Específico Individual

☐

f) Tecnologias de Apoio

☐

Serviços de Psicologia e Orientação (art.29 do D.L.3/2008 de 7 de janeiro)

☐

Outros Apoios	
Terapia da Fala.....	<input type="checkbox"/>
Terapia Ocupacional	<input type="checkbox"/>
Psicologia	<input type="checkbox"/>
Fisioterapia	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/>
<i>Tomada de decisão quanto à continuação das adequações no processo de ensino e de aprendizagem.</i> <i>Propostas de alteração ao Programa Educativo Individual</i>	

<i>Assinatura dos responsáveis</i>	
Prof. titular de turma/ diretor de turma:	
Prof. de educação especial:	
Psicólogo dos SPO	
Psicólogo do CRI	
Terapeuta da Fala	
Terapeuta Ocupacional	
Fisioterapeuta	

<i>Aprovação pelo Encarregado de Educação</i>	
<div style="border-bottom: 1px solid black; width: 50%; margin: 0 auto;"></div>	

Registo dos Documentos que Fazem Parte do Processo Individual do Aluno

Documentos que fazem parte do processo individual de cada aluno																					
Documentos		Alunos – n=20																			
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
Ficha de caracterização									•	•						•	•	•	•	•	•
PEI	Atualização de dados							•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•
	Revisão	•	•	•	•	•	•					•	•	•							
CEI		•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•						
PIT										•	•		•			•	•	•	•	•	•
Protocolo																		•		•	
Acompanhamento do PEI	1ºP	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•
	2ºP	•				•		•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
	3ºP																				
Ficha de Avaliação Períodol	1ºP	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
	2ºP	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
	3ºP	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Área vocacional - Registo de avaliação	1ºP	•	•		•		•	•	•			•	•		•						
	2ºP	•					•	•	•			•	•		•						
	3ºP	•	•				•	•	•			•	•		•						
Autonomia Pessoal/Social – registo de avaliação	1ºP								•					•							
	2ºP					•								•							
	3ºP					•			•					•							
PIT – Registo de Avaliação	1ºP										•					•	•	•	•	•	•
	2ºP															•	•	•	•	•	•
	3ºP															•					•
Grelha de avaliação de desempenho mensal	1ºP																•	•			
	2ºP																•	•		•	
	3ºP																	•			
Ficha de avaliação das competências desenvolvidas	1ºP																•	•		•	
	2ºP																•	•	•	•	
	3ºP																•	•	•	•	
Registo de Avaliação (3ºCEB Ensino Básico)	1ºP		•			•		•	•		•	•	•		•	•	•				•
	2ºP	•				•		•	•		•	•	•		•	•	•				•
	3ºP					•		•	•		•	•	•		•	•	•	•		•	•
Relatórios diversos	1ºP			•		•				•	•	•		•	•						•
	2ºP					•			•		•		•	•	•			•	•		•
	3ºP			•				•		•									•		•
Avaliação/relatórios SPO	1ºP						•					•							•		
	2ºP						•					•							•		
	3ºP																		•		•
Relatório Circunstanciado		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

**Registo de Alguns Dados do PEI: Designação, Concordância do EE,
Aprovação pelo Conselho Pedagógico e Homologação pelo Presidente da CAP**

PEI							
Aluno	Designação	Concordância EE	Data (mês)	Aprovação em Conselho Pedagógico	Data (mês)	Homologação pelo Presidente da CAP	Data (mês)
A	“Revisão por motivo de transição de ciclo”	●	Nov.	●	Dez.	●	Dez.
B	“Revisão por motivo de transição de ciclo”	●		●	Dez.	●	Dez.
C	“Revisão – mudança de ciclo”	●		●	Dez.	●	Dez.
D	“Revisão por motivo de transição de ciclo”	●		●	Dez.	●	Dez.
E	“Revisão por motivo de transição de ciclo”	●		●	Dez.	●	Dez.
F	“Revisão por motivo de transição de ciclo”	●	Nov.	●	Dez.	●	Dez.
G	“Atualização”			*	*	*	*
H	“Atualização de dados”	●		*	*	*	*
I	“Atualização”	●		*	*	*	*
J	“Atualização de dados”	●		*	*	*	*
L	“Atualização”	*	*	*	*	*	*
M	“Atualização de dados”	●		*	*	*	*
N	“Atualização”	*	*	*	*	*	*
O	“Atualização de dados por motivo de transição de ano de escolaridade”	*	*	*	*	*	*
P	“Atualização de dados por motivo de transição de ano de escolaridade”	*	*	*	*	*	*
Q	“Atualização de dados por motivo de transição de ano de escolaridade”	*	*	*	*	*	*
R	“Atualização de dados por motivo de transição de ano de escolaridade”	*	*	*	*	*	*
S	“Atualização de dados por motivo de transição de ano de escolaridade”	*	*	*	*	*	*
T	“Atualização de dados por motivo de transição de ano de escolaridade”	*	*	*	*	*	*

Legenda: * Este item não se encontra contemplado nos documentos

Registo dos Elementos que Constituem o PEI

[illegible]

**Registo dos Elementos que Constituem a Medida Educativa Apoio
Pedagógico Personalizado, no PEI do Aluno**

[illegible]

Registo dos Elementos que Constituem a Medida Educativa CEI, no PEI do Aluno

[illegible]

Registo dos Elementos que Constituem o Relatório Circunstanciado

[illegible]

**Registo da Assinatura dos Intervenientes na Elaboração do Relatório
Circunstanciado**

Assinatura dos Intervenientes na Elaboração do Relatório Circunstanciado																					
Indicadores	Alunos																				
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	
Assinatura dos docentes intervenientes no PEI	•	•		•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
Assinatura da DT	•	•	•	•	•	•		•	•	•		•		•	•	•	•	•	•	•	
Assinatura do DEE	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
Assinatura do SPO								•						•		•				•	
Assinatura de outros técnicos			•		•	•			•	•		•	•		•		•		•	•	